

**"HALLINNAN KANKEUDESTA
SALLINNAN KAUNEUTEEN"**

Reggio Emilia -pedagogiikan kokeilua ryhmäperhepäiväkodissa

Johanna Juurikivi

Opinnäytetyö
Sosiaalialan koulutusohjelma
Lastentarhanopettaja
Sosionomi (AMK)

2015

Lapin ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (AMK)

Tekijä	Johanna Juurikivi	Vuosi	2015
Ohjaajat	Seijä Järvi & Raimo Vähänikkilä		
Työn nimi	”Hallinnan kankeudesta sallinnan kauneuteen” Reggio Emilia -pedagogiikan kokeilua ryhmäperhepäiväkodissa		
Sivu- ja liitemäärä	41 + 1		

Opinnäytetyön henkilökohtainen tavoite on oma ammatillinen kasvu ja kehitys käytännön toiminnan avulla, soveltamalla Reggio Emilia -pedagogiikan teoriaa toimintaan lasten kanssa. Tavoitteena on myös kokeilla, miten Reggio Emilia pedagogiikan käytäntöjä pystyy hyödyntämään siihen tottumattomassa ympäristössä.

Opinnäytetyöni tulokset voivat kiinnostaa niitä, joille Reggio Emilia -pedagogiikka on uusi asia ja jotka haluaisivat myös kokeilla tätä lapsilähtöistä menetelmää siihen tottumattomien lasten kanssa. Oman ammatillisen kehittymiseni tavoite on tulla kasvattajana ja ohjaajana enemmän lapsia kuuntelevaksi ja heidän mielipiteensä huomioivaksi, pyrkien eroon aikuisen kaikkitietäväisyydestä.

Opinnäytetyöni on laadullinen toiminnallinen tutkimus, jossa olen kerännyt tietoa ensisijaisesti havainnoimalla, mutta myös dokumentoimalla. Toiminnallinen työskentely on tapahtunut ryhmäperhepäiväkodin lapsiryhmässä, jossa on seitsemän lasta iältään kahdesta kuuteen ikävuoteen. Toiminta tapahtui kerrasta kahteen viikossa, kuuden viikon ajan.

Toiminta opetti, että turhat ennakko-odotukset pitää karsia mielestä, sillä lasten mielenkiinnot, kyvyt ja jaksaminen ovat toimintaa ohjaavia voimia. Lapsilähtöisessä toiminnassa on oltava valmis heittäytymään tekemiseen tilanteen mukaan, sillä perinteinen, kaavamainen suunnitelman pohjalta työskentely ei ole sitä. Opin myös sen, että projektilähtöiseen toimintaan oppiminen vie aikansa. Kun projektilähtöistä toimintaa pääsee toistamaan useaan kertaan, uskon että niin lapset kuin aikuiset oppivat siitä koko ajan lisää.

Asiasanat

Reggio Emilia -pedagogiikka, lapsilähtöisyys, projektilähtöinen toiminta, tutkiva oppiminen

School of Social services, Health and Sports
Degree programme of Social services
Bachelor of Social services

Author	Johanna Juurikivi	Vuosi	2015
Supervisor	Seija Järvi & Raimo Vähänikkilä		
Subject of thesis	"From controlling interest to the freedom of choices" Trying out Reggio Emilia pedagogy in a group family day care home		
Number of pages	41 + 1		

The personal aim of this thesis is to strengthen my own professional growth and development as a teacher of pre-school-aged children with the help of the practical approach provided by Reggio Emilia pedagogy. Another aim is to try out how well Reggio Emilia -pedagogy approach and its policy can be made useful in environments not used to it.

The results of my thesis might interest those who are not yet familiar with Reggio Emilia pedagogy and who would also like to try out this child-oriented method with children who are not accustomed to it. My aspiration as an educator and instructor is to learn to listen to the children, interpret them correctly and take their opinions into account and not to base my teaching on the know-it-all –attitude of grown-ups.

My thesis is a qualitative and functional study where the material has primarily been collected by observation, but also by recording and documenting information. The functional study took place in a group of children at a family day care place, where they had seven children in the group, ages varying from two to six years. The activity went on for six weeks, once or twice a week.

The activity taught that all unnecessary expectations must be eliminated, since the interests, abilities and the vigour of the children are the guidelines that lead the functions and activity. When working from the child-oriented point-of-view, you have to be ready to throw yourself in the activities and adapt to the situation. The traditional schematic approach based on a strict ready-made plan does not work. I also found out that learning to approach this teaching method by using project-based activity will take its time. But when you get to repeat project-based activities several times, I believe both the children and the adults will learn more and advance their skills with this approach.

Key words Reggio Emilia pedagogy, child-orientation, inquiry-based learning, project-based activity

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUSASETELMA JA TAVOITTEET	8
2.1 Kehittämiskuvaus	8
2.2 Lapsiryhmän valinta projektitoimintaan	9
2.3 Opinnäytetyöni tutkimustehtävä	10
3 VARHAISKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA	11
3.1 Mitä on varhaiskasvatus	11
3.2 Tutkiva oppiminen	12
3.3 Lasten ohjaaminen luovaan oppimiseen	13
3.4 Yksilöllisyys ja itsetunto	16
4 REGGIO EMILIA -PEDAGOGIIKKA	18
4.1 Reggio Emilia -pedagogiikan tausta	18
4.2 Reggio Emilia -pedagogiikan metodit	18
4.3 Projektilähtöinen toiminta Reggio Emilia -pedagogiikassa	20
4.4 Reggio Emilia -pedagogiikassa lapsi on osa ympäristöään	21
4.5 Paolo Freiren dialogisuus	22
5 TUTKIMUSMENETELMÄ	25
5.1 Toimintatutkimus	25
5.2 Hermeneuttinen ote tutkimuksessa	27
6 EETTISYYS OPINNÄYTETYÖSSÄ JA VARHAISKASVATUKSESSA	28
6.1 Opinnäytetyön eettisyys	28
6.2 Eettisyys varhaiskasvatuksessa	29
7 PROJEKTIN TOTEUTUS LASTEN KANSSA	31
7.1 Lapsiryhmä	31
7.2 Päivä 1: Johdattelu toimintaan	31
7.3 Päivä 2: Metsäjänikseen perehtyminen	32
7.4 Päivät 3 ja 4: Työskentelyä kahden kesken ja laulaen	33
7.5 Päivä 5: Muuttuvia suunnitelmia	34
7.6 Päivät 6, 7 ja 8: Metsän rakentuminen	35
8 ANALYYSI JA TOTEUTUKSEN ARVIOINTI	36
8.1 Ryhmään tutustuminen	36
8.2 Projektin kulun arviointi	36
8.3 Lapsilähtöisyyden toteutumisen arviointia	37

8.4Projektin parhaat hetket.....	38
8.5Projektin loppuvaihe	40
8.6Oman ohjauksen arviointia	41
8.7Dokumentointi projektissa	43
9JOHTOPÄÄTÖKSET	45
LÄHTEET	47
LIITTEET	50

1 JOHDANTO

Ennen sosionomiopintoja työskentelin perhepäivähoitajana. Tuona aikana vertailin ja pohdin eri päivähoidon yksiköissä vallitsevia käytäntöjä sekä omia tapojani toimia lasten kanssa. Mitkä käytännöt ovat hyviä, mitä voisi tehdä toisin, vai voisiko saman asian tehdä usealla tavalla. Kohtasin myös tilanteen, jossa asettui vastakkain askartelu mallin mukaan tai lapsen valinnan mukaan. Olin tarjoamassa lapsille vaihtoehtoja, jossa jokainen voisi tehdä sieniaskartelun haluamillaan väreillä. Värivaihtoehtojen tarjoaminen kuitenkin kiellettiin toisen aikuisen toimesta, jolloin jokainen teki punaisen karpässien valkoisilla täplillä, kuten aina ennenkin. Tietoinen ajatus lapsen osallisuudesta päivähoidossa lähti kehittymään noihin aikoihin.

Suuntaavan harjoittelun aikaan päiväkodissa kokeilin askartelua, jossa lapset saivat tehdä omannäköisensä työn. Askartelun ainoa ohje oli, että älä tee samanlaista kuin muut. Aiheen alustuksena toimi aiemmin pitämäni pöytäteatteriesitys erilaisuuden ihanuudesta, jonka päähenkilöitä olivat puput. Olin valmistellut erilaisia materiaaleja ja vartaloita askartelun pohjaksi, joista lapset tekivät jokainen omanlaisensa pupun.

Suuntaavan harjoittelun jälkeen sosionomiopinnoissa alkoi sosiaalipedagogiikan kurssi, jolla tuli itsenäisesti etsiä pedagogisia toimintatapoja. Pyrin etsimään jotakin taiteellista tai lapsia osallistavaa pedagogista toimintaa. Löysin minulle ennestään tuntemattoman Reggio Emilia -pedagogiikan, jossa korostuvat sekä taide että lapsen osallisuus. Pedagogiikan ideologia vaikutti loistavalta. Kyseisen kurssin aikana heräsi ajatus pedagogiikan mahdollisesta yhdistämisestä opinnäytetyöhön.

Koko opiskelun ajan oli vahva tahto tehdä toiminnallinen opinnäytetyö lasten parissa. Ajatus toiminnallisuudesta päihitti haastattelut tai kyselyt, joiden tekeminen lapsille ei onnistuisi tavallisin haastattelumenetelmin. Reggio Emilia -pedagogiikasta luettuani mielessäni alkoi hahmottua visio lapsilähtöisen projektitoiminnan toteuttamisesta. Tiedustelin hyvissä ajoin päivähoidonohjaajalta pääsisinkö kunnallisen päivähoidon lapsiryhmään

kokeilemaan Reggio Emilia -pedagogiikkaa. Ajatusta pidettiin hyvänä, joten suunnitelma toiminnallisesta opinnäytetyöstä varmistui.

Opinnäytetyön toiminnallinen lapsilähtöinen projekti päädyttiin toteuttamaan ryhmäperhepäiväkodissa seitsemän lapsen ryhmässä. Itselleni ennestään tuntemattomat lapset olivat kahdesta kuuteen ikävuoteen. Henkilökunta oli minulle entuudestaan tuttu. Luvan antaessaan työntekijät tiedustelivat täytyykö heidän tehdä opinnäytetyöni vuoksi toimenpiteitä, jolloin lupasin että heille ei tule lisätyötä projektin vuoksi. He eivät tunteneet Reggio Emilia -pedagogiikkaa ennestään. Kerroin heille, että siinä on tarkoitus toimia lapsilähtöisesti, lasten mielenkiintojen mukaan, joten projektin kulkua ei voi tietää etukäteen.

Toiminnassa oli tarkoitus kokeilla lapsilähtöistä projektitoimintaa, joka etenisi lasten ehdoilla ja heidän mielenkiintonsa mukaan. Päivähoidon toimintakulttuuria ei ollut tarkoitus muuttaa reggiolaiseksi, vaan projekti tarjoaisi esimerkillään vaihtoehtoisen tavan toimia entisten toimintatapojen rinnalla. Perhepäivähoitajat eivät olleet osallisia toiminnassa omasta toiveestaan. He seurasivat toiminnan kulkua sivusta. Olin kiitollinen päästessäni kokeilemaan Reggio Emilia -pedagogiikan toimintatapoja käytännössä heidän lapsiryhmäänsä, sillä teorian sisäistäminen vaatii rinnalleen käytännön kokemusta. Käytännön harjoittelu lasten kanssa auttaisi kehittämään ammatillista otetta uuteen toimintatapaan.

Tutkimukseni on laadullinen toimintatutkimus, jossa olin osallistuva havainnoija lapsiryhmässä. Lapsilähtöistä toimintaa tehtiin syksyn aikana kuusi viikkoa, yhdestä kahteen kertaan viikossa. Projektissa testattiin Reggio Emilia -pedagogiikan teorian siirtämistä käytäntöön toimijoiden ollessa ensikertalaisia. Toimin itse lasten ohjaajana, tavoitteena ohjata projektia lapsilähtöisesti, ilman ennalta tehtyjä suunnitelmia. Projektin avulla haluttiin selvittää miten aiempia käytäntöjä onnistuu muuttaa, tai onnistuuko niitä muuttamaan yhden projektin aikana. Projektiluonteista toimintaa ei ollut kyseisten lasten kanssa aiemmin tehty.

2 TUTKIMUSASETELMA JA TAVOITTEET

2.1 Kehittämiskuvaus

Opinnäytetyön toiminnallisessa osiossa Reggio Emilia -pedagogiikkaa testasivat toimijat, jotka eivät olleet ennen pedagogiikkaa käyttäneet. Projektin avulla teoriaa testattiin käytännössä. Kyse on käytännön tarkastelemiseen sovellettavien uusien teorioiden ohjaamasta toimintatapojen kehittämisestä ja uusien toimintatapojen kokeilemisesta käyttämällä niitä ajatuksia herättävinä kokemuksina, joiden pohjalta voidaan pohtia vanhojen rutiinien muuttamisen tarpeellisuutta (Saari 2007, 124). Tarkoitus ei ollut osoittaa aiempia työtapoja huonoiksi, vaan tuoda uusia tapoja vanhojen rinnalle.

Reggio Emilia -pedagogiikka itsessään ei ole uusi, mutta sekä toimintaa ohjaavalle opinnäytetyön tutkijalle, että osallisena olevalle lapsiryhmälle ja ryhmän perhepäivähoitajille se oli uusi. Toki lapsilähtöisyys, joka reggiolaisessa pedagogiikassa on ensiarvoisen tärkeää, on ennestään varhaiskasvattajille tuttu asia. Projektitoimintaa ei työntekijöiden mukaan kyseisessä perhepäivähoidon yksikössä ollut aiemmin toteutettu. Toiminnan avulla haluttiin selvittää miten aiempia käytäntöjä onnistuu muuttaa, tai onnistuuko niitä muuttamaan yhden projektin aikana.

Toiminnan keskiössä on ryhmäperhepäiväkodin lapsiryhmän seitsemän lasta, kahdesta kuuteen ikävuoteen. Opinnäytetyön tutkija, projektin aktiivinen osallistuja ja havainnoija ohjaa tätä lapsilähtöistä toimintaa. Lapsista vastuussa olevat perhepäivähoitajat eivät osallistu toimintaan, mutta heillä on vastuu lapsista toiminnan aikana, sillä toiminta tapahtuu päivähoidon aikana. Vuorossa olevat hoitajat ovat siis läsnä toiminnan kaikissa vaiheissa.

Teorian ja käytännön jatkuvaa vuorovaikutusta ja tutkijan osallistumista tutkittavan yhteisön todelliseen elämäntilanteeseen edellyttävää toimintatutkimusta tekevä tutkija on mukana sekä käytännön toiminnan tavoitteiden asettamisessa, että niiden saavuttamiseen käytettävien keinojen valitsemisessa (Saari 2007, 125). Lapset itse eivät tietoisesti asettaneet

tavoitteita projektin suhteen, sillä projekti oli heille vieras käsite jo sanana. Tavoitteet projektille löydettiin kuitenkin lasten itsensä puheista. Tarkoituksena oli tutustuttaa heitä heille uuteen pitkäjänteiseen toimintamuotoon. Oma tavoitteeni ohjaajana oli ohjata projektin kulkua lapsilähtöisesti, jättäen aiemmat ohjaustapani syrjään. Aiemmillä tavoilla tarkoitan lasten ohjaamista kohden aikuisten asettamia päämääriä.

2.2 Lapsiryhmän valinta projektitoimintaan

Lapsiryhmän valinta tutkimuksen toiminnalliseen projektitoimintaan ei liittynyt henkilökohtaisesti juuri näihin lapsiin, eikä ryhmää olisi voinut valita väärin. Periaatteessa riittävää oli se, että ryhmä pysyisi samana, jotta projekti voisi edetä johdonmukaisesti. Lapsiryhmä valittiin yhdessä päivähoitajien kanssa. Vuororyhmäperhepäiväkodin lapset ovat paikalla erittäin vaihtelevasti, joten se yksikkö ei tullut kyseeseen käytännön järjestelyjen monimutkaisuuden vuoksi. Yhdessä yksikössä oli lähes pelkästään vaippaikäisiä, joten toiminta ei olisi mielestäni onnistunut riittävän hyvin, kun lapset eivät osaa kunnolla edes puhua. Toki heidänkin kanssa olisi voinut tehdä projektia heidän ikätasonsa huomioiden, mutta koin sen liian haasteelliseksi itselleni. Tutkimukseen valikoidussa ryhmässä oli seitsemän lasta, kahdesta kuuteen ikävuoteen ja he olivat paikalla lähes päivittäin ”virka-aikaan”. Näin tapaamiset oli helppo järjestää ryhmäperhepäiväkodissa kaikkien lasten läsnä ollessa. Yksikön perhepäivähoitajat myönsivät luvan toimintaan heidän lapsiryhmänsä kanssa.

Reggio Emilia -pedagogiikkaa oli ennestään vieras käsite työntekijöille. Henkilökunta ei tahtonut osallistua opinnäytetyön projektitoimintaan, vaan he tahtoivat olla neutraaleja sivusta seuraajia. Sen vuoksi en asettanut perhepäivähoitajille vaatimuksia, sillä toiminnan aloittamisesta keskusteltaessa sovittiin, että toiminta ei aseta heille lisätyötä. Kiinnostuksen herätessä he voivat lukea lopullisen opinnäytetyöni.

En tuntenut ryhmän lapsia entuudestaan, joten en siinä mielessä tiennyt mitä odottaa. Jos olisin tuntenut ryhmän, vaikka työskennellen siellä aiemmin, niin lähtökohta olisi ollut eri. Lähdimme siis aivan alkutekijöistä, kun olimme

toisillemme vieraita puolin ja toisin, mutta se ei aiheuttanut ongelmia. Työyksikkö ja vakituiset työntekijät olivat minulle entuudestaan tuttuja, joten työskentelykulttuuri oli tuttu. Toki lasten henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ryhmän dynamiikan aiempi tunteminen olisi helpottanut asemaani ohjaajana, mutta lähtökohtien valossa ja niiden mukaan toimittiin ja tutustuttiin. Lapsiryhmä oli onnekseni vastaanottavainen ja avoin uudelle toiminnalle sekä uudelle aikuiselle.

2.3 Opinnäytetyöni tutkimustehtävä

Opinnäytetyön tutkimustehtävä on selvittää, miten Reggio Emilia -pedagogiikka voidaan hyödyntää ryhmäperhepäiväkodissa. Kysymykset tutkimustehtävän alla liittyvät lapsilähtöisyyden toteutumiseen. Lapsilähtöisyyden toteutumiseen vaikutti oleellisesti oman ohjaukseni toteutuminen Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisesti, joten myös oman ohjauksen arviointi on tärkeä aspekti.

Miten lapsilähtöisyys toteutuu projektissa Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisesti?

Miten omat ammatillisen kehityksen tavoitteeni lapsilähtöisessä ohjaamisessa toteutuvat?

3 VARHAISKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA

3.1 Mitä on varhaiskasvatus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on opas, joka ohjaa valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista. Sen mukaan varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämämpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden, kasvatuskumppanuuden. Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta ja se on suunnitelmallista, sekä tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. (Stakes 2005, 11.)

Vastuu varhaiskasvatuksen järjestämisestä on kunnalla ja sitä järjestetään valtakunnallisten linjausten ja lakien mukaisesti varhaiskasvatuspalveluissa, joista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä erilainen avoin toiminta. Varhaiskasvatuspalvelujen tuottajia ovat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat sekä seurakunnat. (Stakes 2005, 11.)

Yleinen lasten päivähoitolaki (36/1973) ja -asetus (239/1973) ovat tulleet voimaan vuonna 1973. Lakia on muokattu useasti, viimeksi vuonna 2015, jolloin lain nimi muutettiin varhaiskasvatuslaiksi. Lainsäädäntöuudistuksen ensimmäisen vaiheen lakimuutokset on vahvistettu 8.5.2015 ja varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe astui voimaan 1.8.2015. Lain myötä varhaiskasvatuksen käsite korvaa päivähoidon. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.) Lain toinen vaihe on kesken. Julkisuudessa on uutisoitu suunnitteilla olevista säädöksistä, kuten mm. päiväkodin lapsiluvun nostamisesta nykyisestä seitsemästä kahdeksaan yhtä kasvattajaa kohden sekä subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisesta 20 tuntiin viikossa.

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus toteutettiin ryhmäperhepäiväkodissa, joka poikkeaa päiväkodista. Ryhmäperhepäiväkodissa on hoidossa enintään kahdeksan lasta ja vähintään kaksi hoitajaa, sillä neljää lasta kohden on oltava

yksi vastuullinen hoitaja. Pääosa työntekijöistä on perhepäivähoitajia. Hoitomuodossa yhdistyvät perhepäivähoidon parhaista puolista kodinomaisuus ja pieni lapsiryhmä, sekä päiväkodin parhaista puolista toiminnan suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus sekä työyhteisöllisyys. Perushoitoon käytetään kuitenkin suurin osa päivittäisestä hoitoajasta. (Väisänen 1997, 11, 13, 16, 41.)

3.2 Tutkiva oppiminen

Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, jonka perusajatuksena on, että oppiminen on parhaimmillaan ja merkityksellisimmillään yhteisöllinen tutkimusprosessi, jonka lähtökohtana on kysymys, tiedon puute, uteliaisuus tai vaikka aiemman tiedon riittämättömyys. Aina kun on kysymys vailla vastausta, joudumme tekemään tutkimusta ongelman ratkaisemiseksi. Ratkaisu voi olla löydettävissä nopeasti tai se voi vaatia pidempää perehtymistä aiheeseen. Tutkiva oppiminen ei katso ikää tai koulutusta, vaan kuka tahansa voi lähestyä elämän eri ilmiöitä kysyen, ihmetellen, selittäen, keskustellen, käsityksiä vertaillen ja uutta tietoa hankkien. Tavoitteena on luoda lapsille luonteva tapa toimia ja suhtautua tutkimiseen. (Hujala & Turja 2011, 33.) Reggio Emilia -pedagogiikassa työskennellään tutkivalla otteella projektien pareissa, lapsien itse muodostamissa 4-6 lapsen ryhmissä tutustuen heitä itseään ihmetyttäviin asioihin. (Liimola & Voutilainen 1993, 69-70.)

Tutkivan oppimisen lähtökohtana on lapsen havaintoon tai ideaan liittyvä ihmettely, joka ilmaistaan kysymyksen muodossa. Kysymys voi tulla myös aikuiselta, joka ottaa esiin aiheen, josta ihmettely voidaan aloittaa yhdessä lasten kanssa. Aikuisen kannattaa luoda konteksti tutkittavalle oppimiselle liittämällä käsiteltävät asiat lapsen omiin mielenkiinnon kohteisiin, kokemuksiin tai aiempiin projekteihin. (Hujala & Turja 2011, 34.) Reggio Emilia -pedagogiikassa ajatellaan lasten kysyvän luonnostaan miksi, miten ja mitä. Lapset eivät kuitenkaan odota vastausta aikuiselta, sillä he osaavat keksiä itse itseään tyydyttäviä teorioita. (Rinaldi 2004.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tutkiminen esitetään omana lukunaan. Kasvattajien tulee luoda lapsille innostava, avoin ja kannustava ilmapiiri omilla asenteillaan ja toiminnallaan. Heidän tulee mahdollistaa monipuolisia, lasten omaa mielenkiintoa ylläpitäviä kokemuksia, sekä antaa aikaa tutkimiselle ja ihmettelylle. Myös varhaiskasvatusympäristön tulee tukea tutkimiseen innostamista monipuolisuudellaan. (Stakes 2005, 25.)

Lasten omien teorioiden ja käsitysten kuunteleminen on tärkeä osa projektia. Niihin tulee suhtautua vakavasti ja tärkeänä pitäen, luoden kulttuuria, joka rohkaisee lapsia omien johtopäätösten ja ajatusten esittämiseen. Pelkkien faktojen opettelu ei ole tarkoituksena. Ymmärtäminen syntyy asioiden merkityksen ja keskinäissuhteiden selittämisestä ja oivaltamisesta, yrityksestä selittää miksi tapahtuu niin kuin tapahtuu. Tutkimuksen tuloksia voi sitten esitellä esimerkiksi muille lapsille tai vanhemmille. Osallistuminen tällaiseen yhteisölliseen toimintaan opettaa lapselle ymmärrystä omasta itsestä suhteessa muihin toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia ja jonka kanssa voidaan olla niin samaa kuin erikin mieltä. (Hujala & Turja 2011, 35-36.)

Toiminnan suunnittelun lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on usein edelleen aikuisten suunnittelemat kokonaisuudet, joilla lapsen toivotaan oppivan taitoja ja tietoja, jotka ovat aikuisen näkökulmasta faktoja joita ei juuri kyseenalaisteta. Mutta oppiminen ei ole vain järjen asia, vaan myös tunteilla on suuri merkitys asioiden havaitsemisessa. Lapsen tapa oppia on kokonaisvaltainen ja pitkälti lapsen kiinnostuksen ja mielentilojen sanelemaa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 56.)

3.3 Lasten ohjaaminen luovaan oppimiseen

Lapsia tulisi ohjata niin, että he kokevat iloa tuntemalla itsensä tärkeiksi, tietäen muiden uskon heidän pystyvän luomaan uusia teorioita ja huomaten itse pystyvänsä aikaansaamaan uusia kokemuksia. Kasvatuksen ja ohjauksen tavoitteena on itseään arvostava lapsi, joka pystyy valitsemaan, ajattelemaan ja tekemään omia päätöksiä. Tavoitteena on lapsi, joka tuntee vastuuta

ystävyyssuhteissaan ja joka pystyy löytämään ratkaisuja ja ajattelun kehittyessä avautuvia mahdollisuuksia. (Paalasmaa 2011, 279.)

Oppiminen on syntyjään uteliaalle lapselle kokonaisvaltainen tapahtuma. Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut sekä toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa. Lapsi liittyy asioita ja tilanteita omiin kokemuksiinsa, tuntemuksiinsa sekä käsiterakenteisiinsa. Hyvän oppimisen ja myönteisen oppimisasenteen perusta ovat turvalliset ihmissuhteet. Kasvattaja kuuntelee lasta, antaa hänelle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä, sekä ilmaista ajatuksiaan. Kasvattajalla tulee olla myös herkkyyttä tunnistaa lapsen tunteita ja emotionaalista hyvinvointia. (Stakes 2015, 18.)

Mielikuvituksen avulla lapset yhdistävät asioita uudella tavalla, uusista näkökulmista. Mielikuvitus ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan sitä tulee kasvattaa ja kehittää. Kasvaminen tapahtuu leikissä, saduissa ja yhteisissä seikkailuissa, kokemuksissa ja elämyksissä. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 12,13.)

Jos haluaa tehokkaasti tuhota lapsen luovuuden, kannattaa sitoa hänet ohjein ja määräyksiin, sekä näyttää aina ensin itse, miten asia tehdään oikeaoppisesti. Tiukalla kontrollilla on helppo tappaa luovuuden lähde eli lapsen sisäinen motivaatio. Vääränlaisella arvioinnilla voi myös leimata lapsen hyväksi tai huonoksi. Lapsen sisäisen motivaation ylläpitämisessä luovuuden tukeminen on tärkeintä. Lapselle täytyisi voida luoda tunne, että hän on suhteellisen riippumaton ja itsenäinen. Jokainen lapsi ansaitsee kunnioitusta ainutkertaisuudestaan ja arvokkuudestaan. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 16,19, 21.)

Kasvattaja voi valmentaa lasta kestämaan haastavia tilanteita antamalla tälle toistuvia onnistumisen elämyksiä, jotka vahvistavat uskoa itseensä. Parhaita pedagogisia palkkioita ovat aineettomat palkkiot, kuten mm. hymy, rohkaisu tai lisätyö. Onnistumisen elämys on se, mikä osoittaa lapsen nauttivan työstään, eikä palkkion tavoittelu. Aineelliset palkkiot kuten tarrat tai etuoikeudet, yleensä laskevat luovuutta ja sisäistä motivaatiota. Syystä että jokaista lasta ei kiinnosta

sama asia tai sama tapa työskennellä, heille tulisi antaa valinnan mahdollisuuksia aina, kun se on järkevää. Näin voidaan edesauttaa motivaation löytämistä. (Karppinen ym. 2001, 19, 21.)

Monet ajattelevat, että kilpailu tehostaa lasten oppimista, mutta ajatus on vaarallinen. Jokaisella on vahvat ja heikot puolensa. Opettajien pitäisi ymmärtää, että ihmiset työskentelevät ja oppivat eri nopeudella ja eri tavoin. Jokaisen jalkaa ei kannata tunkea samaan kenkään. (Karppinen ym. 2001, 20.) Kilpailu ja arvostelu eivät kuulu tasa-arvoa kunnioittavaan lähestymistapaan päiväkotielämässä, mutta koulussa ja harrastustoiminnassa ne ovat valitettavan vahvasti läsnä.

Merkittävä osa ohjausta tapahtuu jo ennen varsinaista toimintaa, tehtävien suunnittelussa ja materiaalien valinnassa. Kun oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat toiminnan kautta, nimenomaan toiminnan luonne, se mitä lapsi kuvatessaan todella joutuu tekemään, on ohjauksellisesti keskeisintä. Luovuuden kahlehtimista ei ole se, että opettaa tekniikoita tai kertoo että maalaus tehdään paperiin, eikä seinään. On hyvä näyttää lapselle miten vesivärisudilla tai pehmeällä piirustuskynällä voi tehdä erilaista jälkeä, tai miten savea käsitellään. Näyttämisen ja opastamisen jälkeen ohjaajan tulee varata tarpeeksi mahdollisuuksia harjoitella vapaasti. Tilanteiden ennakointiseksi ohjaajalla tulisi olla hyvä materiaalien tuntemus ja omakohtaista tietoa ja taitoa tekniikoista. Eri materiaalien laaja käyttö taas takaa sen, että kunkin lapsen omimmat kyvyt voivat tulla esiin. (Hakkola ym. 1991, 43, 64.)

Reggio Emilia -pedagogiikassa korostetaan aikuisen itsereflektiota ja omien työmenetelmiensä kyseenalaistamista. Itseltään täytyy kysyä miksi teen näin, kannattaako vielä jatkaa, kaipaanko muutosta ja minkälainen muutos olisi tarpeen. Apu voi löytyä työtovereilta. Erilaisten aikuisten kohdatessa tulisi pystyä vertailemaan työtapojaan muiden ratkaisuihin, mutta ilman kilpailua tai kateutta. Muutostyö on vaativaa ja aikaa vievää, joten ajankäyttöä kannattaa parantaa organisoimalla omaa työtään. Aikatauluttamalla voi suunnitella miten aika käytetään ja pitää siitä kiinni. Reggiolaisten noudattama vuorovaikutuksen periaate ei ole helppo heidän itsensäkään mielestä. Sen vuoksi tulee pitää

säännöllisesti palavereja, joissa sovitaan yhteisesti tavoitteiden asettelusta sekä arvioidaan sovittujen asioiden toimivuutta. (Liimola & Voutilainen 1993, 42-44.)

Kiireen keskellä aikuiset saattavat unohtaa lähimmät työskentelykumppaninsa, lapset. Ajatellaan, että koska viisas aikuinen ei keksi ratkaisua ongelmaan, niin tuskin lapsikaan sitä keksii. Lapsen ennakkoluulottomuudella voidaan kuitenkin saada yllättäviä ja ennen kokemattomia ratkaisuja. Pyytämällä apua lapselta, aikuinen luo samalla molemminpuolisen luottamussuhteen, eikä lapsen tarvitse kuvitella aikuisen olevan erehtymätön yli-ihminen. Malaguzzi varoitti aikuisia kangistumasta kaavoihinsa näin: *”Aikuiset, älkää hävittäkö kykyänne ihmetellä asioita!”* (Liimola & Voutilainen 1993, 43.)

3.4 Yksilöllisyys ja itsetunto

Kaikissa ihmisissä on luovuuden aineksia, ja kaikilla pitäisi olla mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ilman, että laatua arvostellaan. Jokaisen pitäisi voida hyväksyä itsensä ja vapautua havainnoimaan ja toimimaan vapaasti. (Uusikylä 2012, 42-43.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan kasvattajan tehtävä on kunnioittaa jokaisen lapsen yksilöllisyyttä, sillä henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämisellä luodaan lapselle perusta toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonanaan. Yksilöllisyys huomioiden lapsen omatoimisuutta lisätään asteittain ja lapsi kasvatetaan suhtautumaan myönteisesti niin itseensä, kuin toisiin ihmisiin, sekä erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin. Lapsen tulee kokea, että häntä arvostetaan ja hänet hyväksytään omana itsenään, että hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja saa näin vahvistusta terveelle itsetunnolle. (Stakes 2005, 13)

Itsetunto on ihmisen oma sisäinen käsitys, tulkinta omasta hyvydestä ja arvosta ja se muodostuu sen mukaan, miten muut käyttäytyvät meitä kohtaan ja mitä he meistä ajattelevat. Minäkäsitys ja itsetunto ovat siis suurimmaksi osaksi opittuja ja ovat muuttuvia ja muutettavissa. Itsetuntoon vaikuttaa myös temperamentti. Rauhalliset ja sopeutuvat lapset ottavat kehityskriisinsäkin

rauhallisesti, kun kipakat ja intensiiviset lapset taas heittäytyvät niihin täydellä voimalla. Temperamentti vaikuttaa myös siihen, miten aikuiset näkevät lapsen ja millaista palautetta hänelle antavat. Hyvää itsetuntoa ei saavuteta pelkällä onnistumisellakaan, sillä onnistuminen vaatii ”epäonnistumisia” tai pikemminkin kokeiluja, joista opitaan lisää. Jokaisen oivalluksen taustalla on kehiteltyjä ajatuksia, jotka johtavat oivalluksen oikealle tielle. (Dunderfelt 2006, 132; Keltikangas-Järvinen 2012, 94; Sinkkonen 2008, 173, 184; Solatie 2009, 36-37.)

Lapsia kunnioittava ja kuunteleva Reggio Emilia -pedagogiikka perustuu oppimiseen lasten, aikuisten ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen avulla. Ajattelemisen harjoittelu, aistien käyttäminen, ilmaisukielten kokeileminen, vuorovaikutuksen oppiminen, leikki ja mielikuvitus ovat keskeisiä toimintoja reggiolaisuudessa. (Paalasmaa 2011, 280.) Yksilöllisen ja henkilökohtaisen vuorovaikutuksen varmistaminen on kuitenkin haastavakin tehtävä, sillä lasta tulisi toisaalta myös suojella liialta vuorovaikutussuhteiden määrältä. Aikuisella on oltava herkkyyttä tunnistaa lapsen eri tunnetiloja, jotta ymmärtää lapsen aloitteita ja mielenkiinnonkohteita. Epävarmaa lasta täytyy taas osata rohkaista ja kannustaa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 20-21.)

4 REGGIO EMILIA -PEDAGOGIIKKA

4.1 Reggio Emilia -pedagogiikan tausta

Reggio Emilia -pedagogiikka on syntynyt Italiassa saman nimisessä kaupungissa ja se perustuu psykologi ja pedagogi (Wallin 1989, 12) Loris Malaguzzin (1920-1994) kehittämään kasvatusmenetelmään. Filosofia pohjautuu yhteisön arvoihin, joita ovat niin lasten kuin aikuisten oikeus olla oman elämänsä tärkeitä toimijoita, subjektiuus, moninaisuuden kunnioitus, demokratia ja osallisuus, oppiminen, leikki, ilo ja tunteet, eli kaikki elämän sadat kielet. Teoreettisesti tätä pedagogiikkaa kuvataan sosiaalis-konstruktionistiseksi tavaksi hahmottaa tietoa, oppimista ja koko elämää. (Puurula 2014; Päiväkoti Emilia.) Reggio Emilian kaupungin kunnallisista päiväkodeista ajattelu- ja toimintatapa on tullut tunnetuksi maailmalla 1980-luvulta lähtien. (Heinimaa 2011, 277.)

Nuorena kansakoulun opettajana Malaguzzi seurasi esikoulujen toimintaa opiskellessaan psykologiksi. Hän toimi aktiivisesti ja oli tunnettu Reggio Emilian kaupungissa, jossa sai tehtävän johtaa kunnallisia esikouluja. Malaguzzi innostui pienten lasten pedagogiikasta nähdessään vanhempien vapaaehtoisen uurastuksen uuden koulun luomiseksi. Hän antautui koko sydämellään kansanliikkeeseen, jossa toimi kuolemaansa saakka kunnallisten päiväkotien pedagogisena johtajana. Hänen mielestään eri puolilla maailmaa toimivat esikoulut olivat kuin museoita, joissa käsikirjoitus oli tärkeämpi kuin lapset. Hänen mielestään joka ainoa lapsi on älykäs. Aikuisen täytyy vain ymmärtää lapsen eri keinoja ongelmien ratkaisuun. Ruotsalainen opetustaidon konsultti Anne Barsotti kokee Reggio -pedagogian antavan toivoa: mahdollottomaltakin vaikuttavat tilanteet voidaan muuttaa. (Barsotti 2012: Heinimaa 2011, 278.)

4.2 Reggio Emilia -pedagogiikan metodit

Reggio Emilia -pedagogiikan mukaan lapsi syventää maailmansa merkitysrakenteita puheen, taiteellisen kokemuksen ja leikin avulla. Aikuinen

haastaa lasta tässä prosessissa mielekkäiden impulssien ja keskustelun kautta pohtimaan ja ratkaisemaan itse tai kavereiden kanssa kysymyksiä. Tietoa ei anneta lapselle valmiina ajatuksina, vaan se syntyy vuorovaikutuksessa, oman oivalluksen kautta. Leikin kautta lapset oppivat helposti asioita, joista ovat kiinnostuneita. He leikkivät asioita, joita tutkivat ja joita luovat, sekä leikissä he kertaavat aiemmin opittuja asioita. (Päiväkoti Taikapursi 2011.)

Lasten ei tahdota passiivisesti sopeutuvan ulkopuolelta asetettuihin rutiineihin. Heidän on osallistuttava, oivallettava asioiden yhteys, opittava hallitsemaan aikaa, esineitä ja tilaa, sekä vaikutettava niihin. Siksi lapsille annetaan jatkuvasti ikätason mukaisia, pieniä tehtäviä arjessa. Malaguzzin mukaan lapsen kyvyt ja taidot eivät kehity itsekseen, vaan niitä on aktiivisesti tuettava ja stimuloitava alusta alkaen haasteita tarjoamalla. (Wallin 1989, 47, 59.)

Reggio Emilia -pedagogiikan tärkein työväline on pedagoginen dokumentointi. Esimerkiksi jatkuvasti vaihtuvilla seinätauluilla voidaan tiedottaa piirroksin, sanoin ja valokuvin työhypoteeseista ja tuloksista. Dokumentointia ja havainnointia ei tarvitse suorittaa jonkun tietyn ohjeen mukaan, mutta työn on tarkoitus olla avointa ja julkista. Toisinaan voidaan käyttää myös ääninauhuria tai videointia. Dokumentoinnin avulla töistä voi keskustella paljon syvällisemmin, sekä se on myös tärkeä keino pitää vanhemmat ajan tasalla päivän tapahtumista: sen avulla lapset voivat seurata kasvamisensa polkuja, ja aikuiset voivat reflektoida omaa toimintaansa ja kasvuaan, sekä suunnitella uutta. (Puurula 2014; Wallin 1989, 74-75; Wallin 2000, 126-127.)

Reggio Emilia -pedagogiikkaa ei ole tarkoitettu malliksi tai kaavaksi, vaan pikemminkin jatkuvaksi prosessiksi, dialogiksi, haasteeksi ajan ja lasten tahdissa. Reggiolaisuus on asennoitumistapa. Se on muuttuva pedagogiikka muuttuvassa yhteiskunnassa arkipäivän muuttuvissa olosuhteissa. Ja kuten teatterissa on työntekijät näyttämöllä ja sen takana, niin reggiolaisuudessaakin tarvitaan koko organisaatiota, kaikkien ajatuksia ja kaikkien hyvää tahtoa. (Wallin 1989, 153-155.)

4.3 Projektilähtöinen toiminta Reggio Emilia -pedagogiikassa

Reggio Emilia -pedagogiikkaan kuuluu lapsen mielenkiinnon kohteiden työstäminen erilaisten projektien kautta. Ne ovat teemoiteltuja kokonaisuuksia ja voivat kestää päivän, vuoden, tai jotain siltä väliltä. Lapsi on aktiivinen osallistuja, joka prosessoi projektin edetessä oppimaansa. Prosessointi nouseekin jopa tärkeämmäksi kuin itse projekti, sillä siinä lapselle kehittyy kyky nähdä oman oppimisensa suunta. Lapsi oppii hahmottamaan mistä hän on lähtenyt, minne on päätynyt ja minne on oppimisessaan matkalla. Samalla lapsen minäkuva ja tietoisuus itsestä oppijana ja oman elämän toteuttajana kehittyy realistiseksi ja positiivisesti kannustavaksi. Prosessoidessaan lapsi oppii näkemään asioita myös erilaisilta näkökulmilta, sekä ryhmätyöskentelyssä keskustelujen kautta oppii myös kunnioittamaan kanssaihminen eriäviäkin mielipiteitä ja näkemyksiä. Opettajalla on tärkeä rooli prosessointivaiheessa motivaation ylläpitäjänä, etenkin silloin, jos eteneminen ei tapahdu oletetulla tavalla. Opettajalla on myös tärkeä rooli lasten havainnoinnissa. (Päiväkoti Taikapursi 2011.)

Reggio Emilia -pedagogiikassa lapsen on tarkoitus antaa löytää oma äänensä. Projektiluonteinen matkalla muuntuva työskentely on aiheena myös opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa. Siinä aikuinen ei ole etukäteen päättänyt miten projekti etenee, eikä kenenkään ole tarkoitus sitä etukäteen tietää. Myös aikuiset oppivat projektien kulusta omia tapojaan ja vaihtoehtoisia toteutuksia. Aikuisen tehtävä on hahmottaa projektin edellytykset toteutumiselle ja järjestää mahdolliset olosuhteet. Kaikkia ideoita ei välttämättä ole mahdollista toteuttaa ja ne on perusteltava lapsille. Projektit lähtevät ja etenevät lasten mielenkiinnon mukaan. Lapsille annetaan myös aina vastuuta, joten he eivät saa loputonta vapautta esimerkiksi olla tekemättä mitään, tai osallistumatta.

Vaikka lapset työskentelevät projektissa mahdollisimman itsenäisesti, mukana on aikuinen joka kuuntelee, katselee ja dokumentoi. Lapsille voidaan antaa virikkeitä äänettömästi tai kysymyksiä esittäen, tai korostaen jotakin, mitä lapsi itse on sanonut. Aikuinen voi myös rohkaista keskusteluihin ja väittelyihin pienessä ryhmässä niin, että lapset saavat mahdollisuuden tehdä erilaisia oletuksia ja voivat pohtia niitä yhdessä toisten lasten kanssa. Välillä aikuisella

voi olla syytä konkretisoida joitakin lasten suunnitelmia auttaakseen heitä eteenpäin. Aikuisen tehtävä on olla lasten lähellä ja heistä etäällä. Teeman valintakin voi tulla joskus aikuiselta. Aikuinen on aina se, joka ratkaisee minkä projektin parissa työskentely aloitetaan. (Wallin 2000, 87-88.)

Kun olin kuullut tutkimastani pedagogiikasta vain pintapuolisesti, mielessäni kävi epäilyks vapaaasta kasvatuksesta. Ajatus oli kuitenkin täysin väärä, sillä antamalla lapsille oikeuden omiin valintoihin ja projektien suuntien valintaan, heiltä myös odotetaan vastuunottoa. Heitä ei ole tarkoitus päästää helpolla, vaan heistä opetetaan ennemminkin vastuullisia yhteisön jäseniä.

Keskusteluyhteys niin lasten, kuin lasten ja aikuisten välillä on ensiarvoisen tärkeää. Jos lapsi opetetaan kunnioittamaan kaikkien mielipiteitä pienestä pitäen, kasvaa hänestä varmasti yhteistyöhön kykenevä aikuinen. Ihailen tässä pedagogiikassa sitä, miten se luottaa yksilöön, myös lapseen, kykenevänä tekemään hyviä ja kehittäviä huomioita. Joskus tuntuu että tuo taito on kadoksissa aikuisiltakin, tai se ei ole hyväksyttyä joka tilanteessa. Kuitenkaan jokaisen mielipide ei aina tule määrääväksi, vaikka jokaista on kuultu. Näin lapsi oppii elämän realiteetteja, sillä kukaan ei voi päättää kaikkea yksin. On hyvä oppia, että on asioita, joista on oikeus päättää itsenäisesti, mutta myös yhteisiä asioita, joissa kaikkien mielipide on yhtä tärkeä.

4.4 Reggio Emilia -pedagogiikassa lapsi on osa ympäristöään

Reggio Emilian päiväkodeissa arkkitehtuuri on tärkeässä osassa. Tapa lähestyä lapsia konkretisoituu ympäristössä, joka mahdollistaa työn. Reggiolaisista päiväkodeista on tehty kuin toreja, joissa voi kohdata toisia ja joissa on erilaisia toimipisteitä, jotka herättävät lapsen mielenkiinnon ja innostavat sekä keskittävät heidän leikkejään. (Wallin 2000, 20.) Kun vertaan opinnäytetyön keskiössä olevaa ryhmäperhepäiväkotiä tähän, niin se on varsin kaukana tästä ihanteellisesta tilanteesta. Ryhmäperhepäiväkotit sijaitsee asumiskäyttöön valmistetussa rivitaloneliössä. Kontrasti on siis suuri, kun rakennusta ei ole suunniteltu yleensääkään varhaiskasvatuksen käyttöön. Lapset on pystytty huomioimaan kuitenkin sisustuksessa, sekä tarjolla olevien toimintojen ja lelujen

muodossa. Piha-alueelle on myös hankittu eri osa-alueita kehittäviä laitteita, kuten keinoja, kiipeilytelineitä ja hiekka-alueita.

Reggio Emilia -pedagogiikassa uskotaan jokaisen yksilön rakentavan omaa älykkyyttään suorassa vaikutuksessa ympäristön ja sosiaalisten ryhmien välillä. Viihtyisä ympäristö kannustaa lasta toimimaan ja löytämään vastauksia. Esimerkiksi seinän kokoiset ikkunat, peilit lattiassa, seinissä ja katoissa luovat tilan täynnä mahdollisuuksia. Reggiolaisuus yhdistää myös luonnon opetussuunnitelmaan niin, että lapsi oppii arvostamaan sekä fyysistä että rakenteellista ympäristöä. (education.com 2013.) Yhteistyö ja yhteistoiminta ovat termejä, jotka korostavat sosiaalista oppimista. Ensimmäiseksi lapsista täytyy tulla yhteisön jäseniä. Yhteistyöllä viitataan siihen, että kokemuksen merkitys on usein rakennettu sosiaalisessa kontekstissa. Sosiaalinen ympäristö on tärkeä myös perheiden, koulujen ja yhteiskunnan välillä. (Klein 2008.)

4.5 Paolo Freiren dialogisuus

Sosiaalipedagogiikan ideana on auttaa ihmistä vapautumaan hänen ajatteluaan ja toimintaansa rajoittavista ja orjuuttavista tekijöistä, sekä tukea ihmistä kasvamaan täysivaltaiseksi kansalaiseksi, joka kykenee kasvattamaan itse itseään. Sosiaalipedagoginen kasvatus pyrkii vahvistamaan ihmisen persoonaa, jotta hän olisi sisältäpäin ohjautuva subjekti, joka kykenee tekemään aidoista tarpeistaan kumpuavia valintoja. Sosiaalipedagogiikkaa tarvitaan siihen, että ihmiset voisivat elää ihmisen arvoista elämää. (DaMaso & Kuosmanen 2008, 35, 37.)

Brasilialainen pedagogi Paolo Freire (1921-1997) kritisoi ”tallettavaa kasvatusta” eli näkemystä, jonka mukaan oppija säilöo muistiinsa opettajan luennoimia asiasisältöjä. Tallettavan kasvatuksen toimintaperiaatteena on talletusten tekeminen, opetuksen sisältöjen siirtäminen passiivisten oppilaiden tajuntaan. Sen vastakohdaksi Freire asettaa oppijan omaa aktiivisuutta sekä opettajan ja oppijan dialogista suhdetta korostavan kasvatustoiminnan. Siinä opetus ei etene valmiin kaavan mukaan, vaan luovasti uutta tietoa etsien. Tätä näkemystään hän kutsuu ”problematisoivaksi kasvatukseksi”, sillä sen

lähtökohtana ja päämääränä on osallistujien elämäntilanteen ja yhteiskunnallisten olosuhteiden kokonaisvaltainen problematisointi, maailman asettaminen ongelmiksi ja kysymyksiksi. Problematisointi on sopeutumisen vastakohta. Se luonnehtii kattavasti kriittisesti tiedostavaa asennoitumista maailmaan, ihmisten välisiin suhteisiin sekä ihmisen omaan elämäntilanteeseen ja maailmankuvaan. (Freire 2005, 28.)

Freire ja Malaguzzi ovat eläneet ja vaikuttaneet hyvin samoin aikoihin. Myös Malaguzzi vertasi pedagogiikkaansa koulun perinteiseen opetukseen ja retoriikkaan, jossa kaikki on oikein tai väärin, joko tai, mutta ei koskaan samaan aikaan oikein ja väärin, näkökulmasta riippuen. Malaguzzin mukaan mustavalkoisten napojen väliin ei vanhassa ajattelussa sovi kokonaista mahdollisuuksien harmaasävyasteikkoa; mikään ei siinä voi olla sekä niin, että näin. Reggioissa puolestaan ei kavahdeta vaikeaa tai "mahdotonta", sillä mitä useampia tarkastelukulmia voi olla, sitä rikkaampi maailma on. (Wallin 1989, 98.)

Problematisoivassa kasvatuksessa ihmiset kehittävät kykyään havainnoida kriittisesti miten he ovat maailmassa, jonka kanssa ja jossa he ovat, ymmärtäen että maailma on muutosprosessissa oleva todellisuus, eikä paikallaan pysyvä. Vaikka ihmisen dialektiset suhteet maailmassa ovatkin olemassa huolimatta siitä, miten ne havaitaan, on myös niin, että ihmisten tavat toimia riippuvat paljolti siitä, miten he havaitsevat olevansa maailmassa. Dialogisuus vaatii nöyryyttä, sillä siinä ei voi asettua toisen yläpuolelle. Myös syvä usko ihmiseen on edellytys dialogisuuden osallistumiselle, sillä jokaisella on syntymäoikeus uskoa kutsumukseensa ja tulla täydemmin ihmiseksi. Myös toivoa on oltava, jotta ei vaivuta epätoivoon ja odotella muutosta hiljaisuudessa, vaan toivo siivittää toimintaa. (Freire 2005, 88, 98-100.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin sanotaan, että kasvatuksen perinteinen ja ihanteellinen tehtävä on pyrkiä kehittämään myös entistä parempaa yhteiskuntaa ja maailmaa. (Stakes 2005, 8.)

Freiren kirjoitukset dialogisuudesta sopivat myös nykypäivään. Ammattikorkeakouluopinnoissakin opiskelijoilta vaaditaan koko ajan kriittisyyttä ja reflektointia, eikä opeteta uskomaan kaikkea "sokeasti". Puhutaan paljon

myös asiakkaiden osallisuudesta, joista mainitaan jopa laeissa. Esimerkiksi varhaiskasvatuslain (36/1973) 2a §:n yhdeksännessä kohdassa sanotaan, että lain tarkoitus on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Sosiaalityön ja sosionomin asiakkaat eivät ole toiminnan kohteita, vaan heidän kanssaan tehdään yhteistyötä ja toimintasuunnitelmia tehdään yhdessä asiakkaan kanssa, ei hänelle. Koen sen olevan juuri tätä dialogisuutta. Lapsen mielipiteen huomioiminen on kirjattu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kasvatuksen arvopohjaan (Stakes 2005, 12).

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

5.1 Toimintatutkimus

Opinnäytetyö on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tietoa kerättiin ensisijaisesti havainnoimalla lapsia projektin kaikissa vaiheissa. Tässä tapauksessa havainnoinnilla tarkoitetaan osallistuvan tutkijan omakohtaista havainnointia tilanteissa, joissa hän on osallinen. Toiminnan aikana tai heti sen jälkeen olen pyrkinyt tekemään muistiinpanoja havainnoistani siihen varattuun vihkoon. Havainnoin lasten osallistumista tai osallistumattomuutta, lasten reaktioita kaikissa tilanteissa, heidän innokkuuttaan tai kyllästymistään. Osallistuminen havainnoinnin apuvälineenä mahdollistaa myös muiden aistien kuin kuulon ja näön hyödyntämisen ilmiöiden tarkastelussa (Grönfors 2015, 152).

Analysoin havainnoimiani tuloksia sanoin, en mitattavin keinoin. Analysointi tapahtuu vertaamalla käytännössä tapahtuneita asioita ja tilanteita Reggio Emilia -pedagogiikkaan. Analysoidessani olen pohtinut koko prosessin etenemistä suhteessa reggiolaisiin periaatteisiin. Myös oma ohjaamiseni on ollut analysoinnin kohteena. Olen tehnyt projektin aikana valintoja, joita analyysissä peilaan siihen, miten valinnat on tehty tai olisi tullut tehdä Reggio Emilia -pedagogiikkaa kunnioittaen. Analysointia on tapahtunut osittain koko prosessin ajan, sillä tehdyt havainnot ovat ohjanneet projektin suunnan ohjaamisessa.

Valokuvaamalla dokumentoinnin pääasiallinen tarkoitus oli tehdä projektin vaiheet näkyväksi projektiseinälle, johon kuvia tulostettiin. Projektiseinä oli eteisessä, josta vanhempien oli helppo seurata projektin kulkua. Valokuvia en käyttänyt analyysissä niiden vähyyden vuoksi ja siksi, että kaikkia lapsia ei ollut lupa kuvata. Varsinaisia haastatteluja tai kyselyjä ei lapsille tehty.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimus tapahtuu luonnollisessa ympäristössään, jossa aineisto kerätään asianosaisilta tutkittavilta vuorovaikutussuhteessa, tutkijan ollessa toimija. Kerättävä aineisto on

monilähteistä, esim. tekstiä, kuvia, haastatteluja jne. Tavoitteena on kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä tutkittavien näkökulmasta, merkityksistä ja näkemyksistä. (Kananen 2014, 18.)

Toimintatutkimuksella tarkoitetaan pikemminkin lähestymistapaa, kuin tutkimusmenetelmää, sillä siinä yhdistetään käytännön kehittämistyö ja tutkimus. Perinteisessä tutkimuksessa kysytään miten asiat ovat, mutta toimintatutkimuksessa intressinä on selvittää miten asiat voisivat olla. Toimintatutkimuksen perusideoita on sovellettu monenlaiseen kehitykseen, mutta tässä yhteydessä on kyse ihmisten toiminnasta ihmisten kanssa. Tietoa ei tavoitella tiedon vuoksi, vaan käytäntöjen parantamisen vuoksi. (Heikkinen 2015, 204-205, 209.)

Bell ja Waters kirjoittavat kirjassaan toimintatutkimuksen tavoitteena olevan saada suosituksia käytännöistä, jotka puuttuvat ongelmaan tai suorituskyykyyn. He viittaavat Lomaxin esittämiin apukysymyksiin toimintatutkijalle, kuten: Voinko parantaa taitoja/käytäntöjä tehokkaammaksi? Ja edelleen: Voinko sen avulla lisätä ymmärrystäni tästä käytännöstä? (Bell & Waters 2014, 10.) Opinnäytetyön tavoite on juurikin löytää suosituksia käytäntöihin, vaikkakaan ne eivät liity ongelmiin. Olen pohtinut vastaavia kysymyksiä opinnäytetyön tekemisen suunnittelussa ja tullut siihen tulokseen, että käytännön kokeilu teorian pohjalta parantaa taitojani oppia Reggio Emilia -pedagogiikan käyttämistä ja teoreettisen perustan ymmärrystä.

Lasten kanssa toteutettava projekti kesti loppujen lopuksi kuusi viikkoa. Teimme projektia yhdestä kahteen kertaan viikossa. Tutkimuksen kohteena on niin lasten, kuin minun toiminta. Vaikka lasten toiminnan ohjaaminen ei ole minulle uutta, niin tässä muodossa se on. Oma oppiminen ja ammatillisen toiminnan kehitys ovat tärkeitä motivaation lähteitä projektin toteuttamisessa, joten niiden kehittymisen arviointikin on tarpeen.

Ihmisten sosiaaliseen toimintaan kuuluu piirre toiminnan rutinoitumisesta ja toimintatapojen muuttumisesta itsestään selviksi. Yksi toimintatutkimuksen tavoite on näiden rutiinien tiedostamiseksi tekeminen. Tarkoitus on tuoda tarjolle vaihtoehtoisia tapoja toimia lasten kanssa. Haluan kuitenkin korostaa,

että tarkoitus ei ole etsiä vikoja aiemmista tavoista. Me varhaiskasvatuksen työntekijät voimme kuitenkin pohtia mihin tilanteisiin tällaiset lapsia kuuntelevat ja osallistavat tavat sopisivat aiempien toimintatapojen ohella. Toimintatutkimus on kasvattava ja kehittävä prosessi, joka tarkastelee yksilöitä sosiaalisten ryhmien jäsenenä, on tulevaisuussidonnainen ja sisältää muutospyrkimyksen. Se muodostaa prosessin, jossa tutkimus, toiminta ja arviointi kietoutuvat toisiinsa. (Saari 2007, 123-124, 128-129.)

5.2 Hermeneuttinen ote tutkimuksessa

Opinnäytetyössäni on hermeneuttinen ote. Hermeneuttinen tieteenperinne sisältää asioiden merkityksen ja mielen tutkimuksen, tutkien merkityssisältöjä, kulttuuria. Sitä kutsutaan myös tulkinnalliseksi menetelmäksi. Tulkinnassa tutkija tarkastelee havaintojaan teoreettisten olettamusten kautta, ottaen huomioon kokonaisuuden. Asioita ei tule esittää irti asiayhteydestään. Tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Hermeneutiikan yksi avainkäsite on hermeneuttinen kehä, jossa ymmärtämisen ajatellaan etenevän kehämäisesti. Sillä tarkoitetaan, että kaiken ymmärtämisen pohjalla on aiemmin jo ymmärretty. (Anttila 1998; Sarajärvi & Tuomi 2009, 34-35.)

Hermeneuttinen kehä tarkoittaa, että jokin osa voidaan käsittää vain tietyn kokonaisuuden osana ja kokonaisuus muodostuu sen osista. (Anttila 1998.) Tämä tuli vahvasti esiin lapsiryhmässä toiminnallista osuutta toteuttaessa. Jotta olisin voinut ohjata lapsia mahdollisimman hyvin heille sopivaan aiheeseen tai tyyliin toimia, olisi minun ollut hyvä tuntea lapset ja ryhmän kokoonpano entuudestaan. Ohjaamani toiminnan kannalta oli varmasti merkitystä perhepäiväkodin aiemmilla toimintatavoilla, mutta vaikutuksia on mahdoton eritellä, kun ei ole ollut osallisena siinä.

6 EETTISYYS OPINNÄYTETYÖSSÄ JA VARHAISKASVATUKSESSA

6.1 Opinnäytetyön eettisyys

Eettisyys on tutkimuksessa ja sen yhteiskunnallisessa tehtävässä kaikkea läpäisevä periaate, joka on läsnä jokaisessa tutkijan valinnassa. Eettisesti kestävä tutkimus tarkoittaa sitä, että tutkija punnitsee tietoisesti tutkimusprosessinsa eri vaiheiden ratkaisujen kestävyys, ja pohtii niiden merkitykset sille todellisuuskuvalle ja seurauksille, joita hänen tutkimuksensa on luomassa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut yhdessä suomalaisen tiedeyhteisön toimijoiden kanssa tutkimuseettiset ohjeet. Ohjeet jakautuvat kolmeen näkökulmaan, jotka ovat hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden kuvaus, sitä koskevat loukkaukset sekä menettelyohjeet loukkausepäilyjen käsittelemiseksi. (Pohjola 2007, 12-13.)

Tutkimuksen eettisyys eriytyy moniin eri näkökulmiin. Tiedon intressin etiikka sisältää tutkimusaiheen valinnan, sen teoreettisen ankkuroinnin, tutkimuksen rajaukset ja tutkimuskysymysten rajaukset. Tiedon hankkimisen etiikka puolestaan kattaa tutkijan suhteen tutkimuskohteeseen, tutkimusjoukkoon sekä aineiston hankinnan toteuttamisen eri vaiheineen. Aineiston analyysivalinnat ja analyysin toteuttaminen sekä tulosten tulkinat, käsitteellistäminen ja niiden esittämisen muotoilut liittyvät taas tiedon tulkitsemisen etiikkaan. (Pohjola 2007, 11-12.)

Eettisyys on mukana opinnäytetyön valinnasta alkaen aina lähteiden valintaan ja käyttöön, sekä koko kirjoitustyöhön asti. Lapsiryhmän valinnassa kysyin virallisen luvan tutkimustoimintaan yksikön esimieheltä, itse työntekijöiltä, sekä lasten huoltajilta (liite 1). Tutkimuksen aikana toimiminen lasten kanssa eettisesti näkyi mm. periaatteena toimia samoin, kuten toimisikin lapsen vanhemman ollessa läsnä. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjan huomioiminen oli myös osa eettistä toimintaa. Käytöksessäni tuli kunnioittaa myös lasten perhepäivähoitajia sekä huomioida heidän toiveensa.

Kaikki lasten ohjaamisessa tehtyt valinnat tuli olla eettisesti perusteltuja ja niiden on tullut täyttää ennen toiminnan aloittamista tehtyt lupaukset lapsilähtöisyydestä. Kaikkien opinnäytetyön vaiheiden analysoinnissa on tullut tehdä eettisiä päätelmiä, jotta analysointi on pysynyt totuudenmukaisena, eikä sitä ole johdateltu. Opinnäytetyötä kirjoittaessa eettisyys on ollut mielessä koko ajan, sillä teksti tulee julkiseen käyttöön. Kaikista osapuolista kirjoittaminen kunnioittavasti on äärimmäisen tärkeää. Vaikka muu lukijakunta ei heitä tunnista, niin he itse, tai lähipiiri tunnistavat heidät.

Luottamuksellisuuden vaateella tarkoitetaan tutkimuksessa mukana olevien ihmisten tietojen säilyttämistä sekä osallistujien tunnistamattomuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Pohjola 2007, 20.) Opinnäytetyöni tutkimuksessa on huomioitu että lapsia ei voi tunnistaa. Tunnistamattomuus on ajateltu myös sukupuolisensitiivisesti. Lasten sukupuolella ei ole tutkimuksessa mitään merkitystä, joten sitä ei eritellä. Tutkimusprojektissa on toimijoina vain lapsia, ei erikseen tyttöjä ja poikia. Sukupuolisensitiivisyys vähentää myös lasten tunnistamisen mahdollisuutta. Kasvattajan tulisi olla yleensäkin luokittelematta lapsia sukupuolen mukaan, sekä tarjoamatta lapsille stereotyyppisiä sukupuolen toimintatapoja, sillä persoona on aina enemmän kuin sukupuoli. (Ylitapio-Mäntylä 2012, 31, 72.).

Vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta ja tutkimuksen rehellisyydestä sekä vilpittömyydestä on tutkimuksen tekijällä itsellään ja tutkimusryhmän johtajalla, eli tässä tapauksessa opinnäytetyötä ohjaavilla opettajilla. He ovat vastuussa kaikista oppilaittensa tekemistä ratkaisuksista, kuten opinnäytetöistä, jotka koskevat tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 133.)

6.2 Eettisyys varhaiskasvatuksessa

Ammattiliitto JHL on julkaissut varhaiskasvatuksen eettiset periaatteet - huoneentaulun, jonka sisällön voin allekirjoittaa. Periaatteiden lähtökohtana on lapsen oikeuksien, ihmisten ja ympäristön kunnioittaminen sekä varhaiskasvatuksessa työskentelevien tukeminen. Eettisissä periaatteissa

mainitaan kunnioittava, oikeudenmukainen ja tasapuolinen kohtelu niin lapsia, heidän vanhempiaan, kuin työtovereitakin kohtaan. Todetaan lapsen oikeus hyvään ja yksilölliseen varhaiskasvatukseen lapsen itsemäärämisoikeus huomioiden. Työntekijän velvollisuuksista mainitaan, että työntekijän tulee edistää hyvää ilmapiiriä, huolehtia ammatillisesta kasvustaan ja omasta hyvinvoinnista sekä tiedostaa omat toimintamahdollisuutensa. Työntekijän tulee myös kohdata lapsi aidosti läsnä ollen, sekä muistaa vaitiolo-velvollisuutensa. (JHL 2014.)

Hyvä ammattietiikka on työn voimavara, joka ohjaa lastentarhanopettajan ammatillisia vuorovaikutussuhteita sekä hänen suhdettaan omaan työhön ja vastuuseen. Työhön sisältyy aina toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa, sekä kriittistä arviointia. Lastentarhanopettajan ammattietiikan tarkoituksena on tehdä työhön väistämättä sisältyvät arvovalinnat näkyväksi ja tiedostetuksi. Tämä eettisesti korkeatasoinen työ lapsen hyväksi on työtä koko yhteisön ja yhteiskunnan hyväksi. (Lastentarhanopettajan ammattietiikka 2005, 3.)

Lastentarhanopettajan ammattieettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus ja rehellisyys vuorovaikutuksessa, oikeudenmukaisuus yksilön ja ryhmän toiminnassa ja kohtaamisessa sekä vapaus omaan henkilökohtaiseen arvomaailmaan. Lastentarhanopettajan tärkein työn alue on suhde lapsiin. Ammattieettiset periaatteet ovat pitkälti samoja joita olen jo muissa yhteyksissä maininnut, joten nostan esiin tässä vain yhden, aiemmin mainitsemattoman: Lasten kanssa toimiessaan lastentarhanopettaja asettaa lasten tarpeet aina omiensa edelle. (Lastentarhanopettajan ammattietiikka 2005, 4-5.) Tämä on tärkeää muistaa, kun lapsi tulee kesken aikuisen tehtävän hänen luokseen kertomaan asiaansa. Lasta voi aina kunnioittavasti kuunnella ja ystävällisesti kertoa asian kuullessaan, että palataan tähän seuraavaksi. Aina ei voi reagoida lapsen toiveeseen välittömästi, mutta voi kuunnella lasta ja kertoa miten toimitaan, jotta toive ehditään huomioimaan. Tällainen suhtautuminen on mielestäni Reggio Emilia -pedagogiikan mukaista.

7 PROJEKTIN TOTEUTUS LASTEN KANSSA

7.1 Lapsiryhmä

Toteutimme projektilähtöisen toiminnan ryhmäperhepäiväkodissa seitsemän lapsen ryhmässä. Varhaiskasvatuksen arvopohjan mukaan lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti ja heidän omat mielipiteensä, sekä yksilöllisyytensä huomioon ottaen. Tasa-arvon vuoksi keskityin lapsiin, niin toiminnassa, kuin analyysissäni lapsina, en tyttöinä ja poikina. Ylitapio-Mäntylän mukaan aikuiset toimivat omien sukupuolittuneiden odotustensa mukaisesti ja suhtautuvat eri tavoin tyttöjen ja poikien toimintaan. Halusin tietoisesti vältellä toimimasta tai ajattelemasta niin. Sukupuolten kertomatta jättäminen myös helpottaa yksikön tunnistamattomuutta, sillä en kerro työssäni perhepäivähoidon yksikön nimeä. (Stakes 2005, 10-11, Ylitapio-Mäntylä 2012, 71.)

7.2 Päivä 1: Johdattelu toimintaan

Ennen ensimmäistä toimintapäivää olin käynyt muutaman kerran tutustumassa ryhmäperhepäiväkodin lapsiin, jotta en olisi aivan vieras heille. Lapset ottivat minut hyvin vastaan, joten heidän kanssaan oli luonteva toimia. Aloitimme juttelemalla tulevasta projektista. Projekti oli sanana vieras lapsille, kuten oletinkin, mutta yritin selittää sitä mahdollisimman yksinkertaisesti ja ymmärrettävästi. Käytin enemmän sanaa tutkia, sillä se oli helpompi ymmärtää. Kerroin että alamme tutkimaan jotakin asiaa, jonka he saavat itse päättää ja josta tulee meidän projekti. Toimintaan kuuluisi myös joku askartelu, joka voisi olla kaikille oma tai yksi iso, johon kaikki osallistuvat. Siitä päätettäisiin vasta myöhemmin.

Kuten aiemmassa teoriaosuudessa on kerrottu, niin lähiympäristö on osa kasvatusta ja sosiaalista kanssakäymistä Reggio Emilia -pedagogiikan mukaan. Koska metsä alkaa ryhmäperhepäiväkodin aidan takaa, niin projektin aiheen etsintä oli luontevaa tehdä metsässä. Siellä lapset voivat juostakin melko vapaasti. Jos olisimme lähteneet keskustaan, pienimmät olisivat joutuneet

istumaan rattaissa ja turvallisuussyistä lapsia olisi joutunut pidättelemään liikkumasta vapaasti. Jotta lapset saivat touhuta ja liikkua mahdollisimman rauhassa ilman toistuvaa kieltämistä, metsä oli paras vaihtoehto.

Jo ennen metsään lähtöä lapset miettivät mitä sieltä löytyy. Mainittiin esimerkiksi sieni, hiiri, mustikka ja keiju. Syksyiseen metsään päästyämme joku näki pupun jäljet hiekassa. Käskin miettiä myös kaikkea mitä metsässä tiedämme olevan, vaikka emme niitä juuri nyt näe. Eläimiä lueteltiin laidasta laitaan, pupu toistui useasti, jääkarhu ja karhu mainittiin, hirvi ja pöllö, sekä muita lintuja ja linnunpönttö. Myös metsästys mainittiin ja pilvet, auringonpaiste, talvi, lumi, tähdet ja kuu. Kettu, ilves, peikko ja röllikin vilahtelivat puheissa. Asioita tulvi laidasta laitaan. Välillä istuimme alas miettimään metsäasioita, mutta annoin myös luvan liikkua vapaasti ja tutkia ympäristöä. Lapset söivät marjoja ja leikkivät hippaa ja tunnelma oli mukavan rentoutunut. Projektin aloituskerrasta jäi innostunut olo.

Lapset eivät osanneet esittää aihetta niin, että tutkitaanko tätä tai tuota. En saanut siis varsinaista ehdotusta aiheeksi, vaan luettelon metsän asioista. Mutta koska jokainen mainitsi pupun metsäretken aikana, niin kysyin heiltä, että tutkitaanko talvella valkoisen ja kesällä ruskean metsäjäniksen elämää metsässä. Lapsille se sopi, vaikka eivät he tainneet vielä ihan hahmottaa mitä tuleman pitää ja mitä se tutkiminen on.

7.3 Päivä 2: Metsäjänikseen perehtyminen

Palasin seuraavana aamuna eläinkirjojen kanssa. Katselimme kirjoista metsäjäniksen kuvia kesä- ja talviturkissa ja olin kerännyt paperille perustietoja metsäjäniksestä. Kysyin lapsilta kysymyksiä metsäjänikseen liittyen ja pohdimme mahdollisia teorioita. Kysyin esimerkiksi, että miksihän puput vaihtavat välillä väriä ja osaavatkohan ne uida.

En kertonut kaikkia paperille kirjaamiani asioita, sillä osa lapsista oli levottomia ja joku yritti hyppiä toisten päällä. Valmiiksi levottomien lasten häiriöksi läheisestä ulko-ovesta tuli yllättäen ihminen sisään lapsille kovaäänisesti

jutellen. Lasten keskittyminen herpaantui lopullisesti, mutta se oli täysin ymmärrettävää. Meidän jutusteluamme ei kannattanut enää jatkaa, vaan siirryimme seuraavaan vaiheeseen, eli piirtämiseen. Paikan vaihto pöydän ääreen rauhoitti tilanteen ja kaikki keskittyivät hienosti piirtämiseen, jonka ohella keskustelu jatkui. Moni piirsi pupun jälkiä, sillä niistä oli juteltu ja kirjoistakin katseltu. Joku keksi piirtää pupun pesänkin.



7.4 Päivät 3 ja 4: Työskentelyä kahden kesken ja laulaen

Edellisen kerran levottomuuden vuoksi, seuraavalla käyntikerralla juttelin lasten kanssa kahden kesken. Katselimme kirjoja uudestaan ja juttelimme metsäjäniksistä ja muistakin metsästä löytyvistä asioista. Yksi projektista innostunut lapsi puhui toistamiseen keijusta ja lupasin hänelle, että tahtoessaan hän saa askarrella metsäämme yhden keijun, vaikka kaikki sitä eivät tahdo tehdä. Hän ymmärsi keijun olevan satua, mutta sanoin että se ei haittaa. Meidän pupu-metsäämme sopisi vähän satuakin.

Olisin antanut mielelläni muillekin lapsille mahdollisuuden tehdä metsään jonkun oman jutun, mutta muilla puheet ylittivät sekä normaalin että sadun näkökulman. Metsästys, jota asuinalueella paljon harrastetaan, nousi esiin ikävällä tavalla. Joku näytti loppia tietämättä mikä se on, kertoen ampuneensa sellaisen ja näytti kurkea tietämättä mikä se on, kertoen isänsä ampuneen sellaisen. Tappamisen uho oli niin kova, että se liitettiin jopa ihmisiin. Metsästysasian ja tappamisen vääristyneisyyden vuoksi en poiminut lasten puheista metsästysaihetta pupu-metsäämme, vaikka se toistuikin useamman lapsen puheissa.

Koska juttutuokiot olivat raskaita, niin katsoin parhaaksi seuraavalla kerralla tehdä jotain rentoa. Niinpä seuraavalla viikolla kävin laulamassa ja leikkimässä lasten kanssa tuttuja pupulauluja. Minulla oli pupupäähine ja pupunkorvat, joita halukkaat saivat käyttää laulun ajan ja musalaatikosta käytimme instrumentteja. Lauloimme sekä minun, että lasten ehdottamia lauluja. Musiikkituokio ei kuulunut ennalta tehtyihin suunnitelmiin, mutta tuli tarpeeseen ja oli luonteva osa projektia.

7.5 Päivä 5: Muuttuvia suunnitelmia

Aiempien keskusteluhetkien oltua hieman väsyttäviä, en saanut lapsilta ideaa pupun tarkempaan askartelemiseen. Kolmannen keskusteluhetken sijaan otin kotoani vanhoja pääsiäismunakoristeita, jotka lapset voisivat maalata ja ehostaa näyttämään pupuilta. Munien koko olisi sopiva isoon pahvilaatikkoon tehtävään metsään, jonne puput hyvin piiloutuisivat. Koko projektin ajan puput yhdistettiin metsään, joka oli luonteva osa projektia. Ajatus metsän tekemisestä oli koko ajan se, että metsästä haettaisiin sammalta ja kaikkea mitä lapset tahtovat ja ne sitten laitetaan pahvilaatikkoon, jonne puputkin laitetaan asumaan. Otin viidennellä kerralla mukaan lupaamani isohkon pahvilaatikon.

Viidennellä kerralla (viikon päästä edellisestä kerrasta) ryhmikseen saapuessani, siellä oli yllättäen vain yksi lapsi paikalla. Tarkoitus oli ollut hakea metsästä materiaalia kuivumaan, mutta siihen olisi mielestäni täytynyt voida osallistua mahdollisimman monen. Niinpä suunnitelma muuttui. Koska paikalla oli keijusta puhunut lapsi, niin innostuimme siitä, että voisimme kaikessa rauhassa keskittyä hänen keijuunsa. Ryhmäperhepäiväkodin askartelumateriaalit tutkittuamme lapsi valitsi keijulle kankaan vartaloksi, pään sisään laitettiin pumpulia ja kurottiin langalla kaulasta enkelin tapaan keijuksi. Siiviksi löytyi kovaa tyllikangasta ja niihin liimattavia kimalteita. Lapsi oli todella innoissaan saadessaan tehtyä keijun. Hän tahtoi maalata pupun vartalonkin jo valmiiksi, sillä olin tuonut munat jo sitä varten ryhmikseen. Oli ihana sattuma, että saimme hänelle oman hetken tehdä keijua, jota muut eivät halunneet tehdä.

7.6 Päivät 6, 7 ja 8: Metsän rakentuminen

Kuudennella kerralla esittelin lapsille paikalle tuomani pahvilaatikon, kysellen heidän ideoitaan mitä sinne laitettaisiin. Lapset ehdottivat, että voisiko siellä olla lampi tai joki, josta puput voivat juoda. Mahtava idea, joka ei ollut käynyt mielessänikään. Hienoa lapset! Tottakai sinne tehtäisiin lampi. Idea juontui ehkä myös siitä, että olin kertonut metsäjänisten olevan hyviä uimareita. Sitten lähdimme keräämään lähimetsästä lasten valitsemia juttuja; oksia, lehtiä, käpyjä, varpuja, sammalta jne. Jätimme ne kuivumaan viikoksi, sillä etenkin sammal oli todella märkää.



Ensimmäisen lapsen maalattua munansa pupun väriseksi jo aiemmin, totesin kuivumisen kestävän kauemman kuin tuoteselosteessa kerrotun 20 minuuttia. Siitä johtuen kävin edellisenä päivänä sitä varten paikalla, että lapset maalaisivat munat kuivumaan, joita seuraavana päivänä viimeisteltäisiin. Seuraavana päivänä lapset leikkasivat pupuille pahvista korvat ja liimasivat niille haluamansa väriset silmät, sekä paperinarusta viikset ja piirsivät suun ja nenän. Pupujen ollessa valmiit, lapset asettelivat pahvilaatikkoon metsästä tuodut tarpeet. Innokkaimmat halusivat liimata seiniin lehtiä. Lammeksi olin tuonut pyöreän läpinäkyvän muovikulhon, johon löytyi sinisen eri sävyissä kreppipaperia sekä silkkipaperia, joita lapset rypistelivät vedeksi. Lopuksi lapset asettelivat pupunsa metsään. Moni laittoi pupunsa uimaan lampeen. Puput piiloutuivat hyvin metsään ruskean värinsä ansiosta.

8 ANALYYSI JA TOTEUTUKSEN ARVIOINTI

8.1 Ryhmään tutustuminen

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija pyrkii pääsemään jäseneksi yhteisöön, jotta hän voi elää ilmiön kanssa tehden havaintoja. (Kananen 2015, 66.) Olin juuri tällainen osallistuva havainnoitsija ja pääsin mielestäni erittäin hyvin sisään lapsiryhmään. Ainoastaan pienin lapsista ujosteli vähän, mutta kaikki lapset olivat aina iloisia kun menin ryhmäperhepäiväkotiin. Lapset suhtautuivat uuteen ihmiseen ja toimintaan avoimin mielin. Kävin myös muutaman kerran touhuamassa lasten kanssa muuten vain, jotta lähentyisimme. Löysin paikkani ryhmässä nopeasti ja luontevasti. Myös perhepäivähoitajat saivat minut tuntemaan itseni tervetulleeksi. Havainnointi koski kaikkia lasten reaktioita projektin aikana, ja erityisesti sitä, miten lapsilähtöisyys toteutui. Lapsilähtöisyyden toteutuminen oli pitkälti ohjaajan, eli minun vastuulla. Sen vuoksi arvioin myös omia valintojani, peilaten niitä Reggio Emilia -pedagogiikan periaatteisiin, johon projektitoiminta perustui.

8.2 Projektin kulun arviointi

Lapsille oli uutta, kun heiltä kyseltiin projektin aiheesta ja kulusta. Kuvittelin etukäteen, että ideoita satelee ja niistä valitaan muutaman väliltä viittausäänestyksellä ja joku ehkä jopa suuttuu kun hänen ideoa ei valita, mutta se oli väärä luulo. Selvästikin minulla oli virheellisiä ennakko-odotuksia, jotka jälkikäteen ajateltuna olivat ajattelemattomia. Lapset olivat ihmeissään kun puhuin tutkimisesta, joten kerroin heille siitä lyhyesti. Projektisanan merkityksen kerroin, mutta en käyttänyt sitä puheessani, sillä se oli vieras käsite. Sanat olivat ymmärrettävästi vieraita käsitteitä lapsille.

Ensin sisällä ryhmäperhepäiväkodissa ja sen jälkeen metsässä lapset luettelivat metsään liittyviä asioita niin oma-aloitteisesti kuin vähän avustaen, myös pienimmät. Kuitenkaan se ei ollut sellaista aiheen pohtimista, että mistä

haluttaisiin löytää lisää tietoa. En pystynyt kerralla selittää tutkimisen tarkoitusta ja tavoitetta niin, että lapset lapset olisivat voineet sen sisäistää. Ymmärsin kuitenkin asian, koska tapa toimia oli uusi. Tulkitessani tilannetta jälkikäteen tulin siihen tulokseen, että heidän oli vaikea ymmärtää kokonaisuutta ja tutkimisen merkitystä, joten he eivät varmaankaan tiedäneet mihin olisi pitänyt vastata. Oma asenteeni olisi jälleen voinut avoimempi ja vähemmän odotuksia sisältävä. Tarkoitushan oli vasta opetella tutkimista ja projektitoimintaa. Reggiolaisuuden mukaan tarkoitus on oppia oppimaan, ja oppiminen on sekä sosiaalinen, että yksilöllinen prosessi (Wallin 2000, 95).

8.3 Lapsilähtöisyyden toteutumisen arviointia

Olin alkuun pettynyt, kun mielestäni minun oli osallistuttava päätöksentekoon enemmän kuin olisin halunnut. Koin itseni epäonnistuneeksi lapsilähtöisyydessä. Projekti oli kokonaisuudessaan lapsille uutta joten oli järkevää olla odottamatta liikoja, mutta en ymmärtänyt sitä vielä siinä hetkessä. Metsäkani valikoitui aiheeksi sen vuoksi, että jokainen puhui pupuista ja moni niiden jäljistä. Reggio Emilia pedagogiikassa projektin lähtökohtana on ilmiö tai kysymys, jonka opettajat ovat havainneet kiinnostavan lapsia (Heinimaa 2011, 279). Aihe tuli siis lapsilta, vaikka poimin sen itse heidän puheistaan. Myöhemmin analyysiä tehdessäni ja tilannetta analysoidessani ymmärsin, että valinta tapahtui lapsilähtöisesti, vaikkakaan ei odotusteni mukaan. Ennakko-odotukseni olivat tyypillisiä aikuiselle, joka luulee tietävänsä miten asiat menevät. Oli valaisevaa todeta asia käytännössä, omassa ajattelussaan.

Perhepäivähoitajien mukaan projektitoimintaa ei ollut näiden lasten kanssa ennen tehty. Jos projektinomainen toiminta olisi ollut lapsille ennestään tuttua, olisi tutkiminen ja toteutus ollut erilaista. Lapset olisivat mahdollisesti osanneet itsekin kertoa ilmiöitä, joihin olisivat tahtoneet etsiä vastauksia. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut päästä helpolla, enkä tahdo kuulostaa siltä että lapsilla olisi kuulunut olla jo opittuna taitoja ja tietoa projektitoiminnasta. Reggio Emilia -pedagogiikkaa lähdettiin kokeilemaan nimenomaan ensimmäistä kertaa. Jos toimintaa jatkaisi edelleen ja se toistuisi useasti, niin toteutus siirtyisi kokemuksen myötä syvempää tutkimuksellisuutta kohden. Toiston myötä lapset

osaisivat hahmottaa mitä ja miten ilmiöitä tai asioita voi tutkia. He osaisivat ihmetellä asioita ääneen, joita pidämme itsestäänselvyyksinä, kuten vaikka päivänvaloa ja yön pimeyttä. Kun lapsi oppisi, miten hänen kysymyksiinsä etsitään vastauksia ja niitä arvostetaan, niin hän kyselisi ja kyseenalaistaisi entistä enemmän. Kysyminenhän on lapselle luontaista. Lapselle pitää vain antaa lupa kysymiseen, eikä ryöväitä 99 hänen kielistään.

Ryhmässä käytetyt aiemmat toimintatavat olivat merkittäviä toiminnan etenemisen kannalta. Ryhmäperhepäiväkodissa leikki on suuressa osassa ja arvossa päivän toimintaa, kuten leikin kuuluukin. Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassakin sanotaan, että lasten omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. (Stakes 2015, 11.) Leikin ollessa arvoisessa osassa, lapset eivät ole tottuneet tarkasti strukturoituun päivärytmiin ja jatkuvaan aikuisten ohjaamiseen. Toiminta ei ole samanlaista kuin päiväkodeissa, joissa järjestetty toiminta on merkittävässä roolissa ja lapset ovat oppineet siihen liittyviin tapoihin. Olisi siis ollut eri asia harjoitella toimintaa päiväkotilasten kanssa. Ryhmäperhepäiväkodissa on kuitenkin etunsa, kuten se, että ryhmät ovat siellä automaattisesti pienryhmiä. Toiminnan harjoittelu oli ehdottomasti otollisempaa pienessä ryhmässä.

8.4 Projektin parhaat hetket

Metsäjäniksen värin vaihtuminen vuodenaikojen mukaan oli kiinnostava ja konkreettinen asia lasten pohdittavaksi. Pupujen turkin värin vaihtuminen oli kaikille tuttu, sillä kaikki ovat nähneet alueellamme asustavia metsäjäniksiä. Koin että eri jänislajeista puhuminen olisi sekoittanut lasten ajatuksia, joten rusakoita ei sekoitettu keskusteluihin. Käsitteen tuttuuden vuoksi aihe oli hyvä lasten kannalta. Kovin vierasta asiaa olisi saattanut olla vaikea käsitellä, sillä koko projektin idean hahmotus oli hidasta.

Lasten omien teorioiden keksimisen ollessa yksi reggiolaisuuden tavoitteista, siinä onnistuttiin hienosti. Kysyin lapsilta miksi pupun värin muuttuu talvella valkoiseksi. Oli yksi parhaista hetkistä projektin aikana, kun eräs lapsista keksi teorian, että koska lumi sataa pupun päälle ja värjää sen, niin siitä tulee

valkoinen. Olin riemastunut teoriasta ja kehuin lasta siitä. En pilannut hänen keksintöään sanomalla, ettei asia ole niin, sillä oli aivan oikein yhdistää asia lumeen. Reggiolaisissa projekteissa ei haluta syöttää lapsille valmista aikuisen pureksimaa tietoa, koska se olisi vain ulkoa opittua läksyä (Liimola & Voutilainen 1993, 70). En olisi edes osannut kertoa miten se vaihtuu, vaan miksi se vaihtuu. Mutta lumen vuoksihan väri vaihtuu suojaväriksi saalistajia vastaan, joten teoria oli looginen. Lapset osasivat yllättää kekseliäisyydellään.

Erityisen hieno sattumus oli se, kun yhdellä kerralla oli vain yksi lapsi paikalla, ja asia kääntyi hänen edukseen. Olin onnellinen kyseisen lapsen puolesta, sillä hän oli todella innokas projektista yleensäkin ja sai vielä oman tuokion keijun tekoon. Siinä hetkessä olin tyytyväinen jopa itseeni ohjaajana, kun pystyin heittämään päivän suunnitelmat sivuun ja keksimään hetkessä uudet. Lapsi sai valmistaa aiemmin lupaamani keijun, tehdä siinä omia valintoja ja välillä esitin hänelle vaihtoehtoja. Usein tällaiset spontaanit asiat ovat parhaita. Niissä luovuus pääsee hyvin valloilleen, kun ei ole tehty liikaa suunnitelmia. Tämä lapsi ei kyllästynyt projektin missään vaiheessa ja hänen mielenkiintonsa olisi riittänyt vielä jatkoonkin. Tämä tietty lapsi sai erityishuomiota poikkeuksellisen tilanteen vuoksi. Jos muutkin olisivat osoittaneet halunsa johonkin tiettyyn askarteluun metsässä, olisin mielelläni sen heille suonut. En kuitenkaan halunnut painostaa heitä, ajatellen että pupun askarteleminen riittää.



8.5 Projektin loppuvaihe

Projekti oli jo jatkunut puolitoista kuukautta, kun pääsimme askartelun pariin. Aikaa kului paljon myös siihen, että erinäisistä syistä tapaamiset eivät aina sopineet. Joidenkin lasten mielenkiinto vaikutti jo vähän rakoilevan. Askartelun oli mielestäni oltava nopeahko. Analysoidessani tilannetta myöhemmin, ajattelin tilanteen johtuvan siitä, että tulin ryhmään ulkopuolelta, aiemmin sovittuina aikoina. En pystynyt tarpeeksi huomioimaan lasten mielialoja, väsymystä ja innostusta, kuin olisin voinut tehdä työskennellessäni lapsiryhmässä joka päivä. Pitkien projektien aikana ei voi edellyttää lasten olevan joka päivä kiinnostuneita projektin jatkamisesta (Liimola & Voutilainen 1993, 70). Jos olisin työskennellyt heidän kanssaan päivittäin, olisin voinut kuulostella lapsia, milloin on sopiva hetki projektitoiminnalle ja milloin ei. Projektitoiminta olisi kulkenut enemmän päivittäisten toimintojen lomassa, eikä olisi ollut ajallisesti niin pitkäkestoinen. Aikataulua ei tietenkään ollut suunniteltu mitenkään etukäteen.

Munista lapset saivat helposti valmistettua kukin oman pupunsa. Muu materiaali munaa lukuun ottamatta etsittiin ryhmäperhepäiväkodin materiaaleista. Lasten löytäessä tarvikkeista värillisiä valmiita silmiä, he halusivat käyttää niitä. Kehuin niitä hienoiksi, vaikka vaaleanpunaisina metsän siimeksistä loistavat silmät huvittivat. Pääasia askartelussa on kuitenkin aina, että siinä näkyy lapsen oman käden jälki. Olin kuitenkin tehnyt jo osittain valintaa heidän puolestaan, kun olin ottanut munat mukaani oman päätökseni mukaan ja ohjasin askartelua kertomalla että pupujen tuli hyvin maastoutua metsään. En siis rohkaissut heitä tekemään monen värisiä ja kirkkaita pupuja. Jäin miettimään valintojani, olinko lapsilähtöinen. En ollut osannut oikealla tavalla ja ajoissa kysellä lapsilta pupun askartelun tavoista, eikä pelkkä keskustelukäynti tullut enää kyseeseen. Osasta lapsia paistoi väsymys, eikä tämä vielä loppunutkaan, mutta ei kaikista.

Usean lapsen kyllästymisen vuoksi pidin tärkeänä sitä, että askartelu oli pystyttävä tekemään kerralla. Lapsilähtöisyys näkyi siinä, että ohjasin askartelun tehtäväksi yhdellä kerralla. Osalla oli kiire leikkimään askartelun valmistuessa. Pyysin kaikkia kuitenkin osallistumaan asettelemaan metsästä haettuja materiaaleja laatikkoon, joita he asettelivat mielellään. Toiset asettelivat hetken ja siirtyivät leikkimään, jonne annoin heidän mennä,

painostamatta ketään. Osa lapsista asetteli pitkään ja hartaasti jopa liimaten yksittäisiä lehtiä. Lopuksi kaikki laittoivat itse pupunsa haluamaansa paikkaan metsässä.

Yksi lapsista oli pidempään poissa askartelun tekemisen aikaan, joten hänelle jätettiin materiaalit askartelua varten. Hän oli ainoa joka oli paljon poissa, joten hän jäi minullekin vieraammaksi kuin muut. Kaikki muut kulkivat projektissa mukana koko matkan, myös pienimmät. Vähäpuheisin ja pienin lapsi kulki kuunteluoppilaana hienosti keskittyen ja kaikkeen osallistuen. Muita seuratessaan hän oppii varmasti asian ytimen, vaikka reggiolaisissa päiväkodeissa saman ikäiset lapset laitetaankin keskenään samaan ryhmään. Toinenkin kaksivuotiaista keskittyi aika ajoin upeasti, vaikka olikin vilkas liikkeissään, eikä malttanut pysyä paikoillaan. Isommat viisi ja kuusivuotiaat osoittivat loppua kohden eniten kyllästymistä yhtä lukuunottamatta, jonka vuoksi mielestäni heille olisi ollut sopivaa toteuttaa projekti nopeammin. Tässä olikin yksi ohjaajan kannalta vaikea asia. Osa lapsista ei jaksaisi yhtä pitkään kuin toiset. Kaikkien lasten innostuksen ylläpitäminen ei tuntunut joka hetki helpolta.



8.6 Oman ohjauksen arviointia

Tyytyväisyys ja epäily omaan ohjaukseeni lasten kanssa vaihtelivat. Loppujen lopuksi sisäistin faktan, että projektin lopputulosta ei voi etukäteen tarkalleen määritellä (Heinimaa 2011, 279). Minulla oli paljon enemmän odotuksia toiminnan etenemisestä, kuin olin aikaisemmin ymmärtänyt. Minun tehtäväni oli

olla tilanteen hermolla ja tukea sekä ohjata lapsia tarpeen mukaan. Tämä oli ensimmäinen kerta, vasta kokeilu käyttää uusia toimintatapoja, josta lapset suoriutuivat loistavasti. Ajankäyttö oli projektia hidastava elementti, jolle en voinut mitään. Asioiden nopeampi eteneminen olisi ollut lasten kannalta parempi. Itse opin ohjauksen taitoja kantapään kautta. Aiemmin olen tottunut ohjaamaan lapsia tiettyyn suuntaan, kun nyt minun piti muistaa antaa lasten valita enemmän. Projekti opetti itsekriittisyyttä, jota ei tule koskaan unohtaa.

Opin, että odotuksiaan kannattaa miettiä, sillä niitä tulee tehtyä myös alitajuisesti. Täytyy tiedostaa niin vääränlaiset, kuin tarpeenmukaiset odotukset. Ensiarvoisen tärkeää tällaisessa lapsilähtöisessä toiminnassa on myös se, että on valmis heittäytymään uusiin tilanteisiin ja muuttamaan suunnitelmiaan ja kuvitelmiaan. Ei ole, eikä saa olla käsikirjoitusta, jonka mukaan edetä. Tämän taidon oppiminen ei onnistu hetkessä, varsinkin jos on tottunut aikuislähtöiseen ohjaamiseen ja tilanteiden hallintaan. Itselleni tämä tyyli kyllä sopii ja tahdon kehittyä siinä, sillä mikä tärkeintä, se tuntuu juuri oikealta lasten kannalta.

En ollut ymmärtänyt etukäteen ajatella, että lapsille voisi pitää laulutuokiota aihetta sivuten. Lauluhetken järjestämisen ajatus nousi siitä, kun muutama tapaamiskerta oli mennyt pelkäksi puhumiseksi ja tajusin sen olevan lapsista tylsää. Ymmärsin lasten kaipaavan jotakin toimintaa, jonka vuoksi suunnittelin leppoisan lauluhetken ilman kysymyksiä ja pohtimista. Sen tarkoitus oli ylläpitää mielenkiintoa, sillä en tahtonut projektin olevan tylsää. Tästä lähtien voin liittää vastaavassa tilanteessa musiikkia tai jotakin hauskaa toimintaa jo niihin hetkiin, joissa on tarkoitus keskustella, jotta pehmennän mahdollisesti tylsiä vaiheita. Onneksi ymmärsin lukea lapsia ja järjestää yhden tapaamiskerran pelkäksi laulutuokioksi, sillä saapuessani heidän luokseen yksi lapsista totesi että voi ei, taasko sitä kyselyä. Onneksi ei ollut kyselyä sillä kerralla.

Jos nyt pääsisin jatkamaan uuteen projektiin samojen lasten kanssa, niin se varmasti sujuisi jo eri tavalla. Lapset ymmärtäisivät jo alun alkaen mitä valitulle aiheelle tehdään, kun sitä tutkitaan. Voisin ehkä jäädä etsimään tietoa netistä heidän kanssaan ja ottaa heidät kirjastoon mukaan. Koska metsästys kuului usean lasten puheista, niin saattaisin kysyä heiltä haluaisivatko he ottaa sen seuraavaksi projektin aiheeksi. Osalla lapsista olisi varmasti itselläänkin paljon

kerrottavaa ja kokemusta aiheesta. Samalla voisimme miettiä ja opetella mitä ja kuka voi ampua, milloin ja missä jne. Koska heillä aihe rönsyili välillä ikäviinkin mittasuhteisiin, voisi aiheetta lähestyä samalla opetuksellisesta kulmasta. Siitä saisi projektin, josta olisi lapsille hyötyä.

Kaiken kaikkiaan projektitoiminnan työskentelytavat kehittyisivät, kun sitä tehtäisiin uudestaan ja uudestaan, niin lapsilla kuin aikuisilla. Välillä voisi tehdä lyhyempiäkin projekteja. Meidän nyt toteuttama projekti oli melko pitkä, joten se opetti lapsille varmasti pitkäjänteisyyttä, mikä ei tässä mittakaavassa heidän aiempiin askarteluihin ole kuulunut. Jatkaisin itsekkin mielelläni toimintaa samojen lasten kanssa, jotta pääsisin näkemään heidän kehitystään siinä.

8.7 Dokumentointi projektissa

Otin ryhmäperhepäiväkodissa käydessäni kuvia päivähoidon kameralla ja tein muistiinpanoja vihkooni heti paikanpäällä tai käynnin jälkeen. Kuvien ottaminen ja yksityisyyden suoja ovat kovin tarkkoja nykyaikana. Päivähoidon kamera osoittautui yllättävän huonoksi. Kuvat eivät olleet tulostettuina kovin laadukkaita, mutta otin niitä kuitenkin ja laitoin ryhmäperhepäiväkodin projektiseinälle, jonne myös kirjoitin mitä olemme tehneet. Itselläni olisi ollut puhelimestakin paljon parempi kamera, mutta en voinut ottaa sillä kuvia, koska puhelin on yhteydessä internettiin, jota kautta ne periaatteessa voisi kaapata. Minun oli vain tyydyttävä siihen kameraan, joka käytössäni oli.

Videokuvaus ei kuulunut suunnitelmiini. Koin kuvaamisen lähes mahdottomaksi. Kaikki kuvaaminen on päivähoidossa erittäin tarkkaa ja yhdellä lapsella oli hoitosopimusta tehdessä ilmoitettu kuvaamiskielto huoltajan toiveesta. Näin tämä lapsi olisi joutunut eriarvoiseen asemaan, kun hänen olisi täytynyt jäädä pois, kun muita kuvataan. En jäänyt harmittelemaan sitä, vaikka dokumentointi onkin tärkeä osa reggiolaista toimintaa. Sitä puolestani mietin, että olisiko minun pitänyt tiedustella itselleni jostain ääninauhuria lainaan. Ääninauhurissa tunnistettavuus olisi epätodennäköistä ja sitä olisi ollut mahdollista käyttää yksin. Kuvaamiseen minulla ei olisi ollut työparia. Koin kaiken tallentamisen kuitenkin hankalaksi asiaksi, sillä olisin joutunut tuomaan ne kotiini

käsiteltäväksi. Kotonani nauhoituksia olisi nähnyt ja kuullut väkisinkin muu perhe, mikä ei olisi ollut suotavaa. Se on kuitenkin myönnettävä, että omaan muistiini tai muistikirjaani en ole pystynyt tallentamaan, enkä edes havainnoimaan jokaisen lapsen reaktioita. Tässä asiassa olisi parantamisen varaa, mutta se vaatisi työyhteisön tukea ja kunnollista välineistöä.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Koen ensikertalaisena tyytyväisyyttä lapsilähtöisen projektin kulkuun ja onnistumiseen kaikkine vaikeuksineen. On oleellista huomioida lapsilähtöisen projektitoiminnan olleen ensimmäinen kerta kaikille osapuolille, enkä toivoisi sitä verrattavan kokeneiden toimijoiden projekteihin, sen enempää lasten kuin ohjaajan osalta. Reggiolaisuudessa onkin ajatus, että lapsen kyvyt ja taipumukset eivät kehity itsestään, vaan niitä on aktiivisesti ja elävästi tuettava ja stimuloitava alusta alkaen ja niille on esitettävä haasteita (Wallin 1989, 59).

Toiminta eteni projektissa lapsilähtöisesti, vaikka lapsilta ei saanutkaan aina suoria vastauksia. Lapsilähtöisyys voi kuulostaa varhaiskasvatuksen työntekijöiltä sanana itsestään selvältä, mutta se ei ehkä kuitenkaan olekaan sitä. Koin tärkeänä tämän käsitteen sisäistämisen ja pohtimisen käytännön tasolla, eikä se ollutkaan kaikissa tilanteissa aivan yksinkertaista. Minun kannaltani ammatillisesti opettavaisimmat tilanteet olivat niitä, kun lapsilta ei saanut suoria vastauksia kysymykseen miten joku asia tehtäisiin. Vaikeat tilanteet laittoivat miettimään omia toimintatapoja, miten ratkaisu ohjataan tapahtuvaksi lapsilähtöisesti, eikä päätös lähde minusta.

Projektin jälkeen tulin sellaiseen päätelmään, että projekteja olisi järkevää ohjata yhdessä mahdollisten työtovereiden kanssa. Opinnäytetyön projektia tehdessä olin ainoa aikuinen vetovastuussa, mutta ajatuksia olisi ollut hyvä voida jakaa toisen aikuisen kanssa. Ymmärsin yksinäisyyteni ohjauksessa erityisesti jälkikäteen. Tällaisia projekteja ei toteutettaisi päiväkodissakaan yhden aikuisen voimin. Reggio Emilian päiväkodeissa yhteisön tuki on keskeinen asia. Lapsiryhmän pieni koko onnekseni tuki sitä, että minulla ei ollut työparia.

Onnistuin parantamaan ammatillisia taitojani projektia ohjaamalla. Lasten mielialojen ja jaksamisen lukemisen taidon tärkeys korostui. Projektissa oli hetkittäin myös tarpeen heittäytyä uusiin suunnittelemattomiin toimintoihin ja ratkaisuihin nopealla aikataululla, mutta se ei tuottanut vaikeuksia. Tilanteita lasten parissa ei voi aina ennakoida ja yhtäkkisestäkin tilanteesta voi kehkeytyä loistava. Täytyy pystyä mukautumaan hetkeen ja miettimään uusia

mahdollisuuksia, jos edellinen osoittautuu huonoksi vaihtoehdoksi. Välillä oli myös hyvä ehtiä miettimään ajan kanssa aiemmin tapahtuneita tilanteita. Se mikä itse hetkessä tuntuu yhdeltä, voi analysoinnin jälkeen muuttaa merkitystään. Erityisesti tällainen asia oli se, miten tilanteita analysoimalla tajusin omaavani turhia, aikuiselle tyypillisiä ennakko-odotuksia.

Reggio Emilia -pedagogiikan teorioista kertovassa kirjallisuudessa keskityttiin mielestäni enemmän tilanteeseen, jossa projekteja on jo opittu tekemään ja niistä on saatu hienoja lopputuloksia. Kirjallisuudessa ei paneuduttu tähän aloitusvaiheeseen, jossa uutta toimintamuotoa vasta harjoitellaan. Sen vuoksi käytännön kokeilu oli hyvä päästä tekemään. Kuitenkin lähteissä kerrottiin siitä, miten prosessointi nousee jopa itse projektia tai sen lopputulosta tärkeämmäksi. Tärkeintä projektissa on, että lapset oppivat hahmottamaan mitä on tehty, miten matkalla on opittu ja sen myötä tietoisuus itsestä oman elämänsä vaikuttajana sekä ryhmän jäsenenä kehittyä. (Päiväkoti Taikapursi 2011.)

Projektitoimintaa olisi mielenkiintoista päästä jatkamaan saman ryhmän kanssa, jotta näkisi prosessoinnin kehittyvän. Olisi mahtavaa olla todistamassa sitä, kun lapset hahmottavat projektin matkan etappi etapilta ja oppivat uusia puolia omasta itsestään. Uskon, että vastaisuudessa käytän menetelmää tulevassa työssäni varhaiskasvatuksessa, vaikka ryhmä ei olekaan sama. Vastaisuudessa kuitenkin sovin ennen projektin aloitusta työkavereiden kanssa toiminnasta, sillä toiminta perustuu yhteistyöhön, kuten sain kantapään kautta todeta.

LÄHTEET

- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. www.metodix.com. Viitattu 11.8.2015.
http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/02_tiedon_intressit_ja_tieteen_olemus/2_3_2_0hermeneuttinen_tieteenperinne
- Barsotti, A. 2012. Kasvatustaidon gigantit 2/3: Celestin Freinet ja Reggio Emilia. Yle Areena. Viitattu 30.11.2015. <http://areena.yle.fi/1-1679977>
- Bell, J. & Waters, S. 2014. Doing your research project. A guide for first time researcher. Sixth edition. Mc Craw Hill Education. Viitattu 20.11.2015.
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=Uo9FBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=bell+judith+doing+your+research+project&ots=i_9EW-7uyC&sig=W_VRtFsi42MO2Sm3pgaUclFseU8#v=onepage&q&f=false
- DalMaso & Kuosmanen 2008. Sosionomin (AMK) käsitteellistä etsintää. Subjektiuden ja emansipaation edistäminen on 2000-luvun sosionomin sosiaalipedagogisen ammatin ja työn ydintä. Teoksessa Viinamäki, L. (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Raportteja ja tutkimuksia 2. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.
- Dunderfelt, T. 2006. Voimavarana itsetuntemus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suomentanut Kuortti Joel. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Heikkinen, H. 2015. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinimaa, E. 2011. Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit – pedagoginen suunnannäyttäjä maailmalla. Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hujala, E. & Turja, L. 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä PS-kustannus.

- JHL 2014. Uutisarkisto. Varhaiskasvatuksen eettiset periaatteet -huoneentaulu. Viitattu 22.11.2015.
http://www.jhl.fi/files/attachments/ota_syliin/jhl_eettiset_ohjeet_varhaiskasvatus.pdf
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyän vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 176. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. 4-8 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: FINN LECTURA.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Klein, A. 2008. Different approaches to teaching: Comparing three preschool programs. Earlychildhood news. Viitattu 30.11.2015.
http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=367
- Lastentarhanopettajaliitto 2005. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Viitattu 22.11.2015.
<file:///C:/Users/HP/Downloads/Lastentarhanopettajan+ammattietiikka0.pdf>
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-kuvun varhaiskasvatukseen. Ensimmäinen painos.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Tiedote. Varhasikasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015. Viitattu 29.11.2015.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/05/varhaiskasvatus.html>
- Pohjola 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskunnalliseen tieteeseen. Helsinki: Tammi.
- Puurula, Liisa 2014. Reggio Emilia ja Reggio Emilia -pedagogiikka. Suomen Reggio Emilia -yhdistys ry 2014. Viitattu 21.5.2015.
<http://www.reggioemilia.fi/>
- Päiväkoti Emilia. Reggio Emilia -pedagogiikka. Viitattu 21.5.2015.
<http://www.pikkuemilia.fi/opetus/reggio-emilia-pedagogiikka/>
- Päiväkoti Taikapursi 2011. Reggio Emilia -pedagogiikka. Viitattu 22.5.2015.
<http://www.taikatahti.net/fi/P%C3%A4iv%C3%A4koti+Taikapursi/Reggio+Emilia+pedagogiikka.html>
- Rinaldi, C. 2004. The relationship between documentation and assessment. Merrill-Palmer institute: Wayne state university. Viitattu 2.12.2015.
<http://reggioalliance.org/downloads/relationship:rinaldi.pdf>

- Saari, E. 2007. Mitä – pitääkö tutkijan olla myös käytännön toimija? Teoksessa Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskunnalliseen tieteeseen. Helsinki: Tammi.
- Sarajärvi, A & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Solatie, J. 2009. Luova lapsi oivaltaa, oppii ja pärjää. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 18.11.2015.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>
- Uusikylä K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36.
- Väisänen, T. 1997. Ryhmäperhepäivähoito. Varhaiskasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Ruotsinkielinen alkuteos Wallin Karin ja Liber Utbildning AB 1996. Helsinki: Lasten keskus.
- Wallin, K. 1989. Lapsen rajaton luovuus. Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa. Ruotsinkielinen alkuteos Wallin Kari 1986. Pieksämäki: Weilin+Göös.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012. Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Lupakysely lasten vanhemmille

Liite 1.

Arvoisat vanhemmat,

lähestyn teitä ja lapsianne varhaiskasvatuksen opinnäytetyön tekemisen merkeissä. Olen Johanna Juurikivi, sosionomiopiskelija Lapin ammattikorkeakoulusta Kemistä. Haluaisin tehdä toiminnallisen opinnäytetyön lastenne kanssa heidän päivähoitopaikassaan syksyn 2015 aikana. Toiminta olisi projektiluontoista tutustumista lasten valitsemaan aiheeseen, josta tekisimme myös yhdessä suunnitellun askartelun tai nikkaroitavan työn. En korvaisi vastuussa olevia lastenne tuttuja hoitajia, jotka olisivat aina normaalisti läsnä toiminnan aikana ja vastuussa lapsista. Olisin itse vastuussa toiminnan ohjauksesta ja etenemisestä, sekä avoimesta raportoinnista toiminnasta. Ottaisin kuvia (päivähoidon kameralla) projektin kaikista vaiheista, joita tulostaisin hoitopaikan "projektiseinälle", josta vanhemmat ja lapset voisivat seurata projektin etenemistä.

Toteuttaisin toiminnan Italiassa syntyneen Reggio Emilia pedagogiikan mukaan. Siinä ovat keskeisiä asioita lapsen oikeus vaikuttaa toimintaan, johon hän osallistuu, jotta aikuinen ei suunnittele etukäteen mitä tuleman pitää. Reggiolaisuuden ajatus on, että lapsi oppii tutkimalla ja toimimalla. Projekti olisi siis erittäin lapsilähtöinen ja lapsia osallistava. Kävisimme ensin luonnossa katsemassa ympärillemme mieltien, mitä aihetta tutkisimme. Lukisimme valitusta aiheesta kirjallisuutta ja piirtäisimme suunnitelmia lopullista askartelua/nikkarointia varten, mikä se ikinä tulisi olemaankaan.

Samalla tutkisin miten tällainen toimintamuoto onnistuu niin itseni kannalta ohjaajana, kuin lasten kannalta ajateltuna. Opinnäytetyöni ei sisältäisi kuvia yhdenkään lapsen kasvoista, enkä käyttäisi heidän nimiään, enkä muullakaan tavoin tekisi mahdolliseksi tunnistaa lapsia. Valmistamistamme töistä ja työvaiheista ottaisin kuvia. Opinnäytetyöni olisi mahdollista lukea, kun se on valmis. Kertoisin mielelläni projektin kulusta myös sen ollessa vaiheessa.

Lapseni _____ saa luvan osallistua opiskelija Johanna Juurikiven päivähoidon aikana järjestämään toimintaan syksyn 2015 aikana.

Huoltaja

nimenselvennys